

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Bc. Lucie Horová, B.A.

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským
jazykem v mateřské škole

Support of language development for children with
different mother tongues in kindergarten

Bc. Lucie Horová, B.A.

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B MS (7531R001)

Praha 2017

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 22. června 2017

Bc. Lucie Horová, B.A.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph. D. za cenné rady a za pomoc při zpracování této bakalářské práce. Ráda bych také poděkovala svému příteli, tetě a strejdovi za jejich podporu během celého studia.

ANOTACE

Předkládaná bakalářská práce *Podpora jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole* se zabývá začleňováním jinojazyčných dětí do prostředí mateřské školy. Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol, kde první kapitola nastiňuje obraz dnešní společnosti s ohledem na multikulturní výchovu. Druhá kapitola se zabývá problematikou komunikace, konkrétně vývojem dětské řeči, komunikací v mateřské škole a podporou jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem. Třetí kapitola se zaměřila na legislativní podmínky vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem. Pro praktickou část bakalářské práce si autorka zvolila jednu z kvalitativních metod – případovou studii, kde jde konkrétně o pozorování, systematickou práci a následné vyhodnocení vytvořeného individuálního vzdělávacího plánu za účelem začlenění jinojazyčného dítěte do skupiny vrstevníků v mateřské škole.

ANOTATION

The presented thesis *The promotion of language development of children with a different mother tongue in kindergarten* deals with the integration of children with different mother tongue into the nursery environment. The theoretical part of the thesis consists of three chapters, where the first chapter outlines the image of today's society with regard to multicultural education. The second chapter deals with the issue of communication, namely the development of children's speech, communication in kindergarten and the support of the language development of children with a different mother tongue. The third chapter focuses on the legislative conditions for education of children with a different mother tongue. For the practical part of the bachelor thesis, the author chose one of the qualitative methods - a case study specifically focused on observation, systematic work and subsequent evaluation of the individual educational plan created in order to integrate a foreign language child into a group of peers in the nursery.

KLÍČOVÁ SLOVA

Česká republika, předškolní vzdělávání, mateřská škola, inkluze, komunikace, dítě s odlišným mateřským jazykem, individuální vzdělávací plán, společnost, multikulturní výchova

KEYWORDS

Czech Republic, pre-school education, kindergarten, inclusion, communication, EAL learners, individualized education program, society, multicultural education

Rozsah práce: 98 568 znaků

Obsah

OBSAH.....	1
ÚVOD.....	2
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 OBRAZ DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI SOHLEDEM NA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU.....	6
1.1 CIZINCI V ČESKÝCH ŠKOLÁCH	8
1.2 ROLE PEDAGOGA.....	9
1.3 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ	10
2 KOMUNIKACE.....	12
2.1 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI.....	13
2.1.1 Rodina jako nositel komunikace.....	16
2.2 KOMUNIKACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	18
2.3 PODPORA JAZYKOVÉHO ROZVOJE DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	19
2.3.1 Individuální vzdělávací plán	21
3 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	22
3.1 PODPORA MIMO MATEŘSKOU ŠKOLU	24
3.2 ORGANIZACE META.....	25
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
4 CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	27
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	27
5 POUŽITÉ METODY ZKOUMÁNÍ.....	27
6 PŘÍPADOVÁ STUDIE	28
6.1 SEZNÁMENÍ S PROSTŘEDÍM	28
6.2 ANAMNÉZA	31
6.3 POZOROVÁNÍ A PRÁCE S DÍTĚTEM V OBDOBÍ ZÁŘÍ – ŘÍJEN 2015	32
6.4 POZOROVÁNÍ A PRÁCE S DÍTĚTEM V OBDOBÍ LISTOPAD - PROSINEC 2015.....	39
6.5 POZOROVÁNÍ A PRÁCE S DÍTĚTEM V OBDOBÍ LEDEN - ČERVEN 2016.....	46
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ.....	53
8 DISKUSE	55
ZÁVĚR.....	57
POUŽITÉ ZKRATKY	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	59
PRAMENY A LITERATURA.....	60

Úvod

Cílem současného školství v České republice je vytvořit takové vzdělávací prostředí a klima ve školách, které poskytne všem žákům rovné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. První institucionální prostředí, se kterým se ve svém vývoji děti setkávají, jsou mateřské školy. Přestože mají tyto instituce v ČR dlouholetou tradici, rodiče při tomto velkém kroku často znejistí. Nejsou to tedy jen děti, pro které je to velký životní milník. Na mateřské školy je vyvíjen veliký tlak v nutnosti umět poskytnout adekvátní podmínky pro vzdělávání například i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami¹ (dále SVP). Mezi takové se řadí žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním. Tyto děti jsou hlavně na základě požadavků evropského společenství systematicky začleňovány do běžného vyučovacího procesu. Řadí se mezi ně například i děti cizinců, neboli děti s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ), neboť spadají do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním – jsou znevýhodněny nedostatečnou znalostí jazyka.

„V současné literatuře i legislativě se setkáváme nejčastěji s pojmem dítě cizinec. Tento pojem vychází z právního postavení těchto dětí a jejich rodičů coby cizinců. V praxi se však můžeme setkat i s případy, kdy se s obdobnými problémy mohou potýkat děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v České republice již získali občanství. V takovém případě se de facto nejedná o cizince. Z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že dané dítě nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než ostatní děti. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status.“²

Cílem předkládané bakalářské práce je v teoretické části zpracovat problematiku spojenou se začleňováním dětí přicházejících z odlišného prostředí. Je potřeba zaměřit se hned na několik rovin – představit si obraz dnešní společnosti ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním, shrnout vývoj dětské řeči a legislativně ukotvit vzdělávání právě těchto dětí v prostředí mateřské školy. V praktické rovině práce se již autorka

¹ Přijetí pojmu speciální vzdělávací potřeby proběhlo na Světové konferenci o speciálním vzdělávání v Salamance v roce 1994. Vanda Hájková a Iva Strnadová, *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]* (Praha: Grada, 2010), 16.

² Tereza Linhartová a Barbora Loudová Stralczynská, *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* (Praha: Meta, o.p.s., 2014), 9.

zaměřila na konkrétní dítě přicházející z odlišného prostředí, vytvořila individuální vzdělávací plán a sledovala jeho vývoj.

Tím se dostáváme k obsahu předkládané práce. Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol, které slouží jako podklady pro lepší pochopení části praktické. První kapitola nastiňuje obraz dnešní společnosti s ohledem na multikulturní výchovu. Autorka práce v ní upozorňuje na důležitost spolupráce, potřebu uvědomit si kulturní odlišnosti napříč společnostmi a využít jejich potenciál. Celkově tuto problematiku vztáhla na prostředí vzdělávacích institucí, kde se zabývá konkrétně jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu. Při tom zdůrazňuje potřebu komunikace, jakožto významného media propojujícího i rozdělujícího. Právě komunikaci obecně a hlavně komunikaci v mateřské škole je věnována celá druhá kapitola. Autorka neopomenula důležitost správného vývoje řeči, či vliv jednotlivých prostředí. Pro efektivní práci s jinojazyčnými dětmi je potřeba mít základní představu o vývoji řeči dětí a o jeho jednotlivých fázích. Podmínky pro práci ale musí být legislativně zakotveny. To samozřejmě nezaručuje kvalitní práci v konkrétních mateřských školách, ale je potřeba mít nějaký základní legislativní rámec, podle kterého se následně je možné řídit a přizpůsobovat mu svou práci. Třetí kapitola si tedy dala za cíl stručně seznámit s legislativními podmínkami vzdělávání dětí s OMJ.

Pro praktickou část bakalářské práce si autorka zvolila jednu z kvalitativních metod – případovou studii, kde jde o výzkum na vzorku jedné osoby nebo situace – případu. Případovou studii můžeme charakterizovat jako ucelenou a podrobnou studii jednoho případu. Je to souhrnný popis případu s údaji o začátku, vývoji a průběhu sledovaného fenoménu, případně okolnosti, které mohly vývoj nebo současný stav ovlivnit. Pro vytvoření případové studie je důležité:

- *„vybrat si problematiku, kterou chceme zachytit, a formulovat otázky, které vymezují problém,*
- *mít teoretické vědomosti a praktické zkušenosti v problematice,*
- *mít jasně definovaný cíl studie (např. vysvětlit chování aktérů),*
- *vybrat adekvátní ohraničený případ, na kterém se dá problematika ilustrovat,*
- *mít informovaný souhlas (souhlas se zpracováním citlivých údajů) osoby nebo osob,*

- *získat zkoumanou osobu pro práci na výzkumu – motivovat, navázat osobní kontakt, aby se získaly pravdivé a úplné údaje,*
- *dbát na dodržování etických a zákonných norem.*“³

Předmětem zkoumání se stal chlapec rumunské národnosti, který ve 3 letech nastoupil do české mateřské školy. Ani on, ani jeho rodiče nekomunikovali v českém jazyce. Autorka práce se rozhodla vytvořit individuální vzdělávací plán, který rozdělila na tři časové úseky: září – říjen 2015, listopad – prosinec 2015 a leden – červen 2016. Časové vymezení práce je tedy školní rok 2015/2016. Předkládaná práce je z hlediska metodologie empiricko-deskriptivní, tudíž jejím cílem není vytvořit nové teorie, ale nashromáždit nová konkrétní a dostupná data, na jejichž základě je možné nové teorie vytvářet.⁴

Pro pochopení širších souvislostí vývoje interkulturní výchovy a celkově jejího pojetí v rámci Evropy slouží hlavně publikace od Jana Průchy „Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele“⁵. Tato publikace se zabývá jak teoretickými koncepcemi, tak aplikací poznatků v oblasti vzdělávání. K objasnění teorie a praxe je využíváno mnoha příkladů z praxe. Publikace „Inkluzivní vzdělávání“⁶ od Vandy Hájkové a Ivy Strnadové je věnována vzdělávací inkluzi, tedy pedagogickému konceptu, podle něhož by měly všechny děti navštěvovat vzdělávací instituce bez ohledu na míru jejich postižení. Slouží k hlubšímu pochopení celého procesu inkluzivního vzdělávání, do kterého jsou zahrnuty i děti s OMJ. Pro kapitolu zabývající se komunikací byly klíčové publikace od Ilony Bytešnickové „Komunikace dětí předškolního věku“⁷, publikace od Jana Průchy „*Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*“⁸ a studijní materiály organizace META⁹. Pro praktickou část asi nejvíce využila autorka publikace týkající se sestavování IVP: Individuální vzdělávací plán pro žáky se

³ Katarína Žiaková, *Ošetrovatel'stvo: teoria a vedecký výskum* (Martin: Osveta, 2009), 264 - 266.

⁴ Blíže kapitola 3.2.1 *Systematický popis* (autoři Ondřej Císař a Vít Beneš) v doposud nevydané publikaci *Metodologie výzkumu politiky*, Vít Beneš a Petr Drulák (ods.). Autorka děkuje za možnost pracovat s textem ještě před jeho vydáním.

⁵ Jan Průcha, *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (Praha: Triton, 2011).

⁶ Vanda Hájková a Iva Strnadová, *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]* (Praha: Grada, 2010).

⁷ Ilona Bytešnicková, *Komunikace dětí předškolního věku* (Praha: Grada, 2012).

⁸ Jan Průcha, *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky* (Praha: Grada, 2011).

⁹ Tereza Linhartová a Barbora Loudová Stralczyňská, *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* (Praha: Meta, o.p.s., 2014).

speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí¹⁰, Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]¹¹, Jak napsat a používat individuální vzdělávací program¹². Bohužel v žádné zmíněné publikaci se autorka nesetkala s příkladem integrace cizince v mateřské škole.

¹⁰ Drahomíra Jurcovičová, *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí* (Praha: D + H, 2009).

¹¹ Olga Zelinková, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]* (Praha: Portál, 2011).

¹² Karel Kaprálek a Zdeněk Bělecký, *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program* (Praha: Portál, 2011).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Obraz dnešní společnosti s ohledem na multikulturní výchovu

V dnešní době překypující možnostmi a příležitostmi je potřeba si uvědomit, že i nadále přetrvává potřeba společné existence lidí různých národů, etnik, ras, náboženských i jazykových společenství. Naučit se žít vedle sebe, přestože nejsme stejní, je velmi důležité hlavně z důvodu stále narůstajícího počtu migrujících lidí, tedy lidí s jistým kulturním zázemím, přicházejících do kulturního prostředí zcela odlišného. Podle aktuálních odhadů Organizace spojených národů migrovalo v roce 2015 více než 234 milionů osob, což je oproti roku 2010 nárůst o téměř 22 milionů a ve srovnání s rokem 1990 dokonce o více než 91 milionů.¹³ Ačkoliv čísla to nejsou malá, přistěhovalectví není v Evropě úplně novinkou, jelikož migračních vln proběhlo na území Evropy v historii již mnoho.¹⁴ Jeden zásadní rozdíl oproti předchozímu přistěhovalectví se však nalézt dá. Evropa odstranila kontroly na vnějších hranicích mezi členskými státy¹⁵, čímž ztížila faktické kontroly migrace mezi jednotlivými členskými státy. V „otevřených“ demokratických a zároveň ekonomicky prosperujících státech Evropy se značná mobilita pracovních sil z nejrůznějších částí světa stala typickým znakem společenského vývoje. V řadě evropských států, a zejména v jejich větších městech je kontakt s přistěhovanci z různých odlišných kulturních a náboženských komunit přirozenou součástí každodenní reality.

Multikulturní výchova je edukační proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet své pozitivní vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur.¹⁶ Jejím cílem je eliminace, či alespoň zmírnění etnických, národních a rasových

¹³ United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2015). Trends in International Migrant Stock: The 2015 revision (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2015).

¹⁴ Například během druhé světové války či po pádu železné opony. Blíže Federal Ministry of the Interior, *Migration and Integration: Residence law and policy on migration and integration in Germany* (Berlin: Federal Ministry of the Interior, 2008), 12-13.

¹⁵ Stalo se tomu tak v březnu roku 1995. Blíže Euroskop.cz, „Co je Schengen“, naposledy staženo 21. listopadu 2016, <https://www.euroskop.cz/300/sekce/co-je-schengen/>

stereotypů, předsudků a postojů u nositelů jedné kultury vůči příslušníkům kultur jiných. Dnes je považována za nezbytnou součást základního i vyššího všeobecného vzdělávání. Multikulturní výchova se rozvinula do dvou základních podob:

- „*Jako teorie a ideová koncepce formulující poslání, cíle a předpokládané účinky multikulturní výchovy.*“¹⁷
- „*Jako edukační programy určené školám a uplatňované prostřednictvím vzdělávacích programů, učebnic a jiných didaktických prostředků nebo používané v mimoškolních vzdělávacích institucích.*“¹⁸

Realizace multikulturní výchovy a její skutečné efekty mají ale dvě zásadní překážky: za prvé záleží, jak moc, zda vůbec a hlavně jak moc efektivně je multikulturní výchova realizována ve školním prostředí. Je totiž nutné si uvědomit, že to, co je pro edukaci teoreticky plánováno, nemusí být realizováno a žáky osvojeno. Za druhé jak moc je možné změnit etnické a rasové postoje, stereotypy a předsudky mládeže. Problémem totiž je, že prostřednictvím edukace lze ovlivnit pouze kognitivní složku psychiky lidí, afektivní a behaviorální složky lze ovlivnit jen těžko.¹⁹ Zároveň, ačkoliv je multikulturní výchova stále žádoucí, multikulturalismus, který je multikulturní výchově oporou, je ve světě často kritizován pro svou idealizaci reálného světa. Multikulturalita je totiž reálný stav soudobého světa, v němž existovalo, existuje a bude existovat množství kulturně, etnicky, jazykově i nábožensky odlišných skupin lidí. Soužití těchto různorodých skupin nikdy nebylo, není a sotva někdy bude bezkonfliktní. Tento stav je přirozený, na vůli a přáních lidí nezávislý, a tady ani multikulturalismus, jakožto ideologie, jej nemůže změnit.

Usidlování imigrantů je tedy velmi úzce spojeno s edukační sférou. Nejen dospělí, ale i děti se učí jazyk hostitelské země a osvojují si potřebné znalosti. Děti s odlišným mateřským jazykem jsou začleňovány většinou do běžných škol společně s dětmi „domácími“ a zároveň jsou zde přítomni i učitelé, kteří jsou tak konfrontováni se zvyky a tradicemi odlišných kultur, které musí zahrnout do své pedagogické přípravy. Tento trend je momentálně velmi aktuální i v českých školách. Přibývá škol,

¹⁶ Jan Průcha, *Pedagogická encyklopedie* (Praha: Portál, 2009), 858.

¹⁷ Ibid. 857.

¹⁸ Ibid. 857.

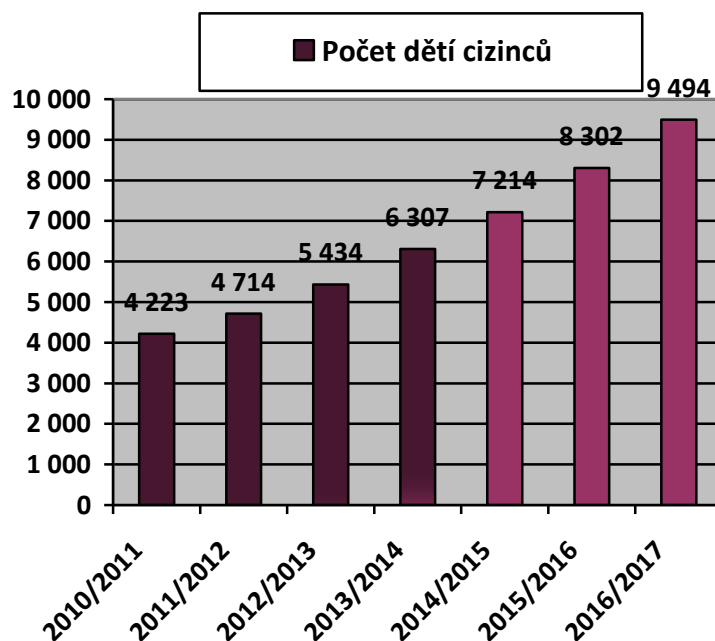
¹⁹ Ibid. 860.

v nichž se vzdělávají větší či menší počty dětí z rodin cizinců a učitelé, kteří se musejí s touto situací vypořádávat, bývají velmi často nevybavení dostatečnými vědomostmi.²⁰

1.1 Cizinci v českých školách

Jak již bylo řečeno, dospělí cizinci často necestují sami, ale jsou doprovázeni celou svou rodinou, tedy i dětmi. Z celkového počtu 362 653 dětí účastnících se předškolního vzdělávání ve školním roce 2016/2017 je 9 494 dětí s migračním původem. Přestože to jsou necelá 3%, není to zanedbatelné číslo. Navíc v průběhu času počet dětí cizinců vzdělávajících se v českém školském systému roste. Ze statistické ročenky školství vyplývá, že zatímco ve školním roce 2010/2011 bylo na území České republiky 4 223 dětí cizinců účastnících se předškolního vzdělávání, ve školním roce 2016/2017 je toto číslo již 9 494, tedy nárůst je o více než 100%.²¹ K podrobnějšímu náhledu slouží následující graf.

Graf č. 1: Počet dětí cizinců účastnících se předškolního vzdělávání v běžných mateřských školách v období školních let 2010/2011 až 2016/2017.



Zdroj: Vlastní zpracování na základě údajů ze Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele v období mezi školními roky 2010/2011 až 2016/2017.

²⁰ Jan Průcha, *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (Praha: Triton, 2011), 74.

Jen pro zajímavost nejčastěji děti s OMJ pocházejí z Vietnamu (téměř 26,9%), Ukrajiny, Slovenska, Ruska či Mongolska.²²

Cizinci v České republice mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky, pokud splňují požadavky příslušných právních předpisů. Základní legislativní normou pro vzdělávání cizinců je Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb., který charakterizuje cíle a organizaci předškolního vzdělávání.²³ Novelou školského zákona (zákon č. 343/20078 Sb.), která vstoupila v platnost 1. ledna 2008, došlo ještě ke zdokonalení zákonných předpisů ve prospěch cizinců a to díky zrovnoprávnění přístupu ke vzdělávání všem dětem na území ČR bez ohledu na to, ze které země pocházejí a zda na našem území pobývají oprávněně či neoprávněně.²⁴ Vzdělávání dětí s OMJ je tedy z legislativního hlediska zajišťováno velmi dobře, ale realizace trochu pokulhává. Důvodem je mimo jiné již zmiňovaná nedostatečná osvěta pedagogů, kteří jsou dennodenně konfrontováni s problematikou vzdělávání dětí s OMJ. Sebelepší legislativa tedy zdaleka ještě nezaručuje, že se děti s OMJ v našich českých školách budou cítit příjemně a že pocítí podporu od svých vrstevníků i pedagogů.

1.2 Role pedagoga

Eva Šmelová definuje učitele mateřské školy jako kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.²⁵ Jeho role je bezesporu klíčová a to hlavně při budování pozitivního klimatu ve třídě. Díky jeho vlivu je možné předejít situaci, kdy ostatní vrstevníci dítě s OMJ nepřijmou, nebo dokonce v krajním případě šikanují. Je samozřejmě logické, že pedagogové mají z inkluze vzdělávání strach. Problémových je hned několik situací. Například ta, že pedagogové nedokážou dostatečně rozložit čas a pozornost

²¹ MŠMT ČR, *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele*, naposledy staženo 13. března 2017, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

²² Ibid.

²³ Konkrétně je to §20. Bližší MŠMT, „Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“, naposledy staženo 13. března 2017, <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

²⁴ Průcha, „Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele“, 78-79.

²⁵ Eva Šmelová, *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II.* (Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006), 159.

mezi jednotlivé děti. Že se dětem s OMJ budou věnovat více/méně, nežli těm ostatním. Nebo že nebudou dostatečně kvalifikováni pro práci se skupinou dětí, ve kterých je takové dítě vzděláváno. Další komplikací je například nedostatečná podpora vedení, či financování školy. Je důležité mít nejen pedagogy odborníky, ale i základnu, na které se dá stavět. Tedy podnětné prostředí, ve kterém je možné dostatečně rozvíjet všechny děti stejně bez ohledu na míru jejich omezení.²⁶

Požadavky na pedagogy jsou velmi vysoké. Měli by si ideálně „osvojit teoretické koncepty z některých vědních disciplín zabývajících se etnickými a rasovými problémy – zejména z etnologie, psychologie, sociologie“.²⁷ Je tedy potřeba mít všeobecný přehled, mít svůj názor, ale respektovat i názory naprosto odlišné. Svě vědomosti by měli pedagogové nejen rozšiřovat, ale hlavně je umět využít v praxi. Tedy musí ovládat takové didaktické postupy a požadavky tak, aby byli schopni vysvětlit ostatním dětem, jak se ke spolužákům z odlišného kulturního prostředí chovat a aby také oni sami byli schopni s těmito jedinci dobře vycházet a být tak dobrým příkladem. Souhrnně se tato předpokládaná vybavenost učitele, jak v oblasti znalostí, tak v oblasti dovedností, označuje termínem „interkulturní kompetence“²⁸. Jde o způsobilost jedince začleňovat do vlastního jednání a komunikace respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik či ras.

1.3 Inkluze ve vzdělávání

V dnešní době je právo na vzdělávání pro každého ukotveno v mnoha mezinárodních úmluvách a je nezpochybnitelné. Není tedy klíčová otázka, zda může být dítě vzděláváno, ale jak mu to umožnit. Na tuto otázku se snaží odpovědět v současné době velmi diskutovaný pojem inkluze vzdělávání. Inkluze v oblasti vzdělávání je obecně chápána jako ochota a schopnost školy úspěšně integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále se SVP). Existuje několik teoretických koncepcí inkluze vzdělávání, z nichž dvě jsou realizovány v mnoha zemích Evropy, často paralelně:

- V rámci první koncepce dochází k začleňování žáků, kteří byli z edukačního procesu úplně vyloučeni v důsledku těžkého zdravotního postižení. Klíčové je zde uplatňování práva každého jedince na vzdělávání.

²⁶ Hájková, „Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]“, 65.

²⁷ Průcha, „Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele“, 68-69.

- Druhá koncepce předpokládá větší otevřenost škol a školských systémů, kdy bude zavedena tzv. spádovost. Děti ze stejné územní oblasti tak budou navštěvovat jednu školu společně nehledě na jejich možné speciální vzdělávací potřeby a umožní jim společné vzdělávání.²⁹

Otázkou je, za jakých podmínek může být inkluze úspěšná. Je hned několik oblastí, na které jsou kladeny určité požadavky spojené s inkluzivním vzděláváním.³⁰ První z nich je politika, kde musí být na úrovni státu a všech složek veřejné správy primárně uznána úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Politická sféra by také měla aktivně inkluzi podporovat vládními nařízeními a jinými politickými aktivitami a neměla by ji používat jako zástěrku pro udržení se u moci. Další oblastí, na kterou jsou kladeny požadavky, jsou jednotlivá školní zařízení, ve kterých inkluze probíhá. Je potřeba přizpůsobit prostředí, do kterého mají být jedinci v rámci inkluze začleňováni. Jde hlavně o materiální podmínky. Zařízení by měla být ideálně bezbariérová a vzdělávací nabídka by měla být hodně pestrá s ohledem na možná postižení žáků. Je logické, že hlavně z finančního hlediska není možné, aby všechna zařízení byla připravena na všechny známé varianty postižení, ale je důležité, aby zařízení měla zájem své vybavení a podmínky vzdělávání zdokonalovat a přizpůsobovat. Klíčová je při tomto procesu totiž lokální úroveň. Jelikož je úspěšná inkluze ve vzdělávání jedním z cílů evropské unie, existují možnosti získat financování z různých grantových nabídek.³¹ S úspěšným financováním a zlepšováním podmínek vzdělávání v jednotlivých zařízeních souvisí předposlední oblast – personál. Za nejnáročnější část práce pedagogů v procesu inkluze se dá považovat plánování a realizace individualizovaných vyučovacích strategií a forem práce. Právě pedagogové jsou v každodenním kontaktu se žáky, znají jejich potřeby a požadavky, které následně tlumočí vedení zařízení. To má na starosti zajišťování finančních dotací pro zařízení a právě také na jejich iniciativě závisí kvalita vzdělávacího prostředí. Nejposlednějším a nejkličovějším článkem řetězce jsou ale samotní žáci. Na základě jejich požadavků a

²⁸ Ibid., 69.

²⁹ Hájková „*Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*“, 7.

³⁰ Lore Anderlik, *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi* (Praha: Triton, 2014), 67-73.

³¹ Tatjana Šišková, *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]* (Praha: Portál, 2008), 85-86.

potřeb jsou definovány požadavky na práci pedagogů, vedení školy i prostředí jednotlivých zařízení.

Všechny oblasti spojuje jeden faktor, bez kterého by inkluze nemohla být úspěšná. Všichni výše jmenovaní aktéři spolu musejí komunikovat. Pedagogové, kteří na základě potřeb žáků pro ně utvářejí vhodné sociální prostředí a musejí komunikovat s vedením, které má na starosti jednotlivá školní zařízení. Vedení pak shrne a navrhne požadavky na změny ve školním zařízení a musí jednat s lidmi z příslušných úřadů, čímž už se dostáváme na úroveň státní správy. Ta se prolíná zároveň s oblastí politickou, jelikož ve vedení měst a obcí bývají osoby, které jsou většinou součástí nějakého politického uskupení. Úspěšná inkluze je velmi dlouhý proces, který by ale nemohl být nikdy úspěšný, nebýt komunikace.

2 Komunikace

Nejzákladnější jednotkou, vedoucí mimo jiné k úspěšné inkluzi, je komunikace. Komunikace totiž představuje mimo jiné i významné riziko nepochopení, které může vést případně až ke konfliktu. Ten, zcela logicky, úspěšné inkluzi moc nepomáhá. Komunikace poskytuje mnoho možností k reprodukci a zároveň chápání reprodukováného. Ne všichni, vzhledem k rozdílnému myšlení každého jedince, vnímáme určité sdělení stejně. Každý má trochu jiná kritéria hodnocení, což může, i bez úmyslu, vést ke komunikačnímu šumu, dezinformaci či v krajním případě až ke konfliktní situaci. Existuje definice čtyř hlavních faktorů ovlivňujících komunikaci:

- „*Hodnoty*“³² – hodnoty velmi úzce souvisejí s identitou. Naše hodnoty totiž přijímáme a formujeme po celý život a podle nich svůj život i řídíme. Mají-li dva jedinci rozdílné hodnoty, může to být impulsem ke konfliktu. A to hlavně proto, že nejsme schopni hodnoty toho druhého akceptovat jako jeho součást. Perfektním příkladem jsou dvě národnosti žijící vedle sebe, kdy se ani jedna nechce vzdát svých hodnot, potažmo identity a ani není schopná uznat hodnoty té druhé. To je velmi častý problém v dnešní době imigrantů a přistěhovalců tvořících národnostní menšiny.

³² Tatjana Šišková, ed, *Menšiny a migranti v České republice* (Praha: Portál, 2001), 14.

- „*Vnímání*“³³ – vnímání je ovlivněno našimi osobními zkušenostmi, zážitky, informacemi i psychickými dispozicemi, což vede k závěru, že každý může vnímat jednu věc/situaci jinak. Záleží pouze na výše zmíněných faktorech. Je tedy potřeba brát v úvahu i jiné pohledy na danou věc/situaci a ne jen omezeně věřit že můj pohled je ten jediný správný. Ke shodě ve vnímání je potřeba dojít diskusí a postupným vyjasňováním individuálních náhledů. Jen tak se dá dosáhnout konsensu.
- „*Předsudky*“³⁴ – předsudky jsou často úzce spojovány s generalizací neboli zobecněním. Jedince/situace často hodnotíme na základě předchozích zkušeností s jedinci/situacemi podobnými, aniž bychom si své očekávané závěry ověřili. Generalizace se v komunikaci uplatňuje odjakživa a často pomáhá, ale může se stát kamenem úrazu při hodnocení na základě jednoho rysu (chování, barva kůže, náboženství, jazyk). Problémem je, že předsudky si vytváříme často nevědomě, čímž ještě umocňujeme bariéry.
- „*Komunikační styl*“³⁵ – komunikační styl je stejně jako vnímání a hodnoty záležitost velmi individuální a je velmi podpořen kulturními zvyklostmi a tradicemi, v nichž jedinec/skupina vyrůstá/žije. Komunikační styl nepředstavuje pouze slova, ale i hlas, intonaci a také řeč těla. To vše může ovlivňovat úsudek druhých, a jelikož cílem komunikace je druhého pochopit a porozumět mu, mělo by být na komunikační styl pamatováno.

Všechny výše zmíněné faktory mohou komunikaci velmi výrazně zkomplikovat a nebudou-li se jedinci/skupiny/národy snažit ji sjednotit na všech úrovních, může se tak stát velkou překážkou vedoucí ke zbytečným a hlavně nežádoucím konfliktům.

2.1 Vývoj dětské řeči

„Nezvratnou je skutečnost, že proces ovládnutí řeči se uskutečňuje skutečně nejrychlejším tempem právě ve věku „od dvou do pěti“. Právě v tomto období probíhá v dětském mozku nejintenzivněji osvojování gramatických vztahů, jehož mechanismus je tak účelný a důmyslný, že člověk nemůže jinak než nazvat dítě opravdu geniálním

³³ Ibid., 14-15.

³⁴ Ibid., 15.

³⁵ Ibid., 16.

lingvistou.³⁶ Každé dítě vyrůstající v normálních podmínkách rodiny či náhradního prostředí se naučí mluvit a rozumět mluvené řeči jiných osob a tento fenomén je přítomný ve všech zemích, kulturách i jazycích. Schopnost osvojit si tuto dovednost je považována za samozřejmost, přestože například z vědeckého pohledu to není až tak jednoduché. Pro lepší pochopení souvislostí se autorka práce rozhodla stručně nastínit vývoj dětské řeči se zaměřením na předškolní období.

První pokusy o objasnění fenoménu dětské řeči se začaly objevovat již koncem 19. a začátkem 20. století. Od té doby došlo k výrazným posunům chápání celého systému osvojování si řeči a je k dispozici množství odborné literatury, poznatků i kontraindikačních teorií.³⁷ Například za počátek vývoje dětské řeči již zdaleka není považována produkce prvních slov, nýbrž již prenatální období, kdy je plod schopný reagovat na určité zvukové podněty. Ve chvíli narození dítěte a v jeho prvních týdnech života se ale poprvé setkává se zvuky lidské řeči přímo, čemuž se souhrnně odborně říká první „*jazykový input*“.³⁸ Je samozřejmě těžké dokázat, jak všechny možné podněty novorozenec vnímá, ale je nepopíratelné, že tyto prvotní jazykové informace mají klíčovou roli pro osvojování jazyka dítětem.³⁹ Používáním hlasu a mluvidel ale dochází k rozšiřování repertoáru různých zvuků a mlaskání. Přibližně od šestého měsíce již není žvatlání nahodilé, ale začíná být rozpoznatelný první nástin hlásek mateřského jazyka. Od desátého měsíce dítě začíná mluvené řeči rozumět, ale je potřeba klást velký důraz na názornost. Od dvanáctého měsíce již dítě přechází do fáze vlastního rozvoje řeči a dochází k výraznému zkvalitnění komunikace jedince s okolím. V tomto období je důležité dítěti poskytnout přiměřené množství podnětů a velmi intenzivně s ním komunikovat. Zároveň dítě velmi intenzivně vnímá blízkost rodiny. Právě ta je totiž s dítětem v nejintenzivnějším kontaktu. Dítě při těchto interakcích vnímá nejen řeč, jako mluvené slovo, ale například i intonaci. Ta může být pro různé země odlišná a může tak hrát roli při učení se jazyka odlišného.

Kolem oslavy prvního roku života dítěte je schopné již vyjadřovat své myšlenky a to pomocí opakujících se slabik či citoslovcí. Postupně se repertoár slov rozšiřuje a

³⁶ Kornej Ivanovič Čukovskij, *Od dvou do pěti* (Praha: Albatros, 1975), 30.

³⁷ Hned několik informačních zdrojů. Blíže Průcha „*Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*“, 13-14.

³⁸ Ibid., 37.

dítě začíná vytvářet první věty. Při správném vedení a podpoře by dítě kolem druhého roku mělo mít „*aktivní zásobu přibližně 100 slov*“.⁴⁰ S rozvojem řeči je nedílně spojen i rozvoj jemné a hrubé motoriky, sluchového i zrakového vnímání. Je potřeba tedy rozvíjet dítě komplexně, čímž bezděčně rozvíjíme i samotnou řeč.

Dosáhne-li dítě dostatečného množství slovní zásoby a řečových dovedností, může začít zkvalitňovat obsah a formu řeči. Opět je potřeba poskytnout dítěti dostatek adekvátních podnětů, které budou rozvoji řeči nápomocny. Knihy a pohádky sehrávají tedy velikou roli, jelikož skrze ně rozvíjíme jak osobnostní kvality, tak řečové schopnosti. Tento druh podnětů je nenahraditelný. Na přelomu třetího a čtvrtého roku je již na místě sledovat řečový projev dítěte. Pokud by se rodiči či pediatrovi zdál vývoj řeči neadekvátní věku, je potřeba „*vyhledat odbornou foniatrickou a logopedickou pomoc a začít řeč systematicky rehabilitovat*“.⁴¹

Třetí rok je velkým milníkem ve vývoji dítěte. Je úzce spojený s nástupem do mateřské školy a na dítě jsou kladeny velké nároky. Díky kontaktu se skupinou dochází k prudkému rozvoji jeho komunikačních a sociálních dovedností. S tím je spojený i prudký rozvoj řeči, který s sebou často přináší různé komplikace vlivu nového prostředí. Je tedy potřeba procvičovat obratnost mluvidel pomocí artikulačních a průpravných cvičení, využívat knihu jako velmi účinný nástroj a hlavně je důležité vytvořit takové prostředí, ve kterém se dítě bude cítit dobře a v bezpečí, které jej bude vnímat jako jedinečného jedince a zároveň ho dokáže adekvátně motivovat k osobnímu rozvoji.

Mezi rokem čtvrtým a pátým dochází k „*intelektualizaci řeči*“.⁴² Toto období velmi často doprovází zahajování logopedické péče se zaměřením na výslovnost. Je nutné respektovat vyzrávání centrální nervové soustavy dítěte, tedy správně načasovat nácvik jednotlivých hlásek. Při tom všem je samozřejmě potřeba dohledu odborníka, v tomto případě klinického logopeda. Výhodou je dobrá spolupráce odborníka, rodičů i mateřské školy. Konec tohoto období je spojen s dospíváním v předškoláka, což je velmi zásadní změna v životě dítěte spojená s obrovskou zodpovědností, nároky a

³⁹ Ibid., 38.

⁴⁰ Jana Bezděková, *Učíme naše dítě mluvit* (Praha: Arista Books, 2014), 21.

⁴¹ Ibid., 34.

⁴² Ibid., 67.

očekáváním. Mimo jiné zde existuje i velké riziko deficitu komunikačních schopností, kterému je potřeba včas předejít a ke kterému se blíže vyjadřuje Ilona Bytešníková.⁴³

Jak již bylo řečeno, poslední rok v mateřské škole je zároveň posledním rokem před nástupem do školy, což je pro dítě i rodiče velká událost. Řeč se neustále rozvíjí a pro její lepší rozvoj jsou využívány stejné prostředky, jako v předchozích obdobích vývoje dítěte. Jen se více dbá na samostatnost a souvislost řečového projevu. Je potřeba se zaměřit na komplexní rozvoj všech dovedností adekvátních věku⁴⁴, které dítě při nástupu do školy využije – paměť a pozornost, početní představy, sluchové a zrakové vnímání, řeč a myšlení, grafomotorika, jemná a hrubá motorika. Dítě musí být vhodně motivováno a měly by být vytvořeny ideální podmínky pro zahájení nové životní etapy.

Jak plyne z výše popsaného vývoje řeči dítěte, je období, které děti stráví v mateřské škole, obdobím velmi zásadním. Kromě rozvoje řeči se rozvíjí i sociální a komunikační dovednosti. Je nutné si uvědomit, že ve vývoji dítěte vše souvisí se vším. Nelze tedy slepě tvrdit, že když nerozvíjím zrakové vnímání, že to nevádí a dítěti se úplně v normě rozvíjí řečová dovednost. Je potřeba prostřednictvím aktivit v mateřské škole propojovat jednotlivé oblasti, aby docházelo ke komplexnímu rozvoji dítěte. To je žádoucí pro hladký přechod z mateřské školy do školy základní i pro celý zbytek života dítěte.

2.1.1 Rodina jako nositel komunikace

Spíše nežli sledovat vývoj řeči izolovaně, je vhodnější jej sledovat s ohledem na konkrétní historické, kulturní a sociální podmínky. „*Důkazy o tom, že sociální prostředí rodin má vliv na charakteristiky řeči dětí byly přinášeny již v 20. a 30. letech minulého století.*“⁴⁵ A jak již bylo v práci několikrát zmíněno, rodina je rozhodujícím prostředím ovlivňujícím vývoj řeči dítěte. Sociálních faktorů působících na jazykový vývoj dítěte je hned několik:

- „*Struktura rodiny*“⁴⁶ - existují domněnky, že se vývoj dětské řeči v úplné rodině odlišuje od toho vyvíjejícího se v rodině neúplné. Prokazatelné závěry

⁴³ Ilona Bytešníková, *Komunikace dětí předškolního věku* (Praha: Grada, 2012), 31-68.

⁴⁴ Blíže Josef Langmeier a Dana Krejčířová, *Vývojová psychologie* (Praha: Grada, 2006), 87-103.

⁴⁵ Průcha „*Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*“, 146.

⁴⁶ Ibid., 146.

ovšem neexistují. Lze se tedy jen domnívat, jakým způsobem je chybějící komunikace s druhým rodičem kompenzována.

- „*Sourozenci a další členové rodiny*“⁴⁷ - je důležité, v jak početné rodině dítě vyrůstá. Jedinácci mohou mít sice více příležitostí komunikovat s dospělými, řeč staršího sourozence však může být výrazným hnacím motorem pro vývoj řeči mladšího sourozence.
- „*Socioekonomické postavení a profese rodičů*“⁴⁸ - je prokazatelný odlišný vliv komunikace rodičů z rozdílného majetkového a profesního prostředí.
- „*Úroveň vzdělání rodičů*“⁴⁹ - k tomuto faktoru se váže zejména teorie o vztahu mezi jazykem, vzděláním a sociální třídou B. Bernsteina. Ačkoliv byla tato teorie aplikována na věkovou skupinu dětí školního věku, lze přepokládat její validitu i na skupinu dětí předškolního věku.

Důležitost rodiny jakožto klíčového prostředí při celkovém vývoji dítěte ukotvuje i fakt, že je zároveň považována jako velmi rizikové prostředí. S ohledem na vývoj řeči může dítě jak pozitivně, tak i výrazně negativně ovlivňovat přístup rodičů (hlavně matky) a blízkého okolí. Rodina poskytuje dítěti motivaci a to je velmi dobře schopno „*vnímat a integrovat důležité aspekty sociálního prostředí*“⁵⁰ a reagovat na ně. Optimální rozvoj dítěte je bezpodmínečně spojen s bezprostředním okolím, které ho obklopuje. „*Rodiče dítěti poskytují tzv. „interakční rámec“, v němž vyhledává a nachází vhodné formy stimulace a příležitosti k procvičování, automatizaci a integraci dovedností, které jsou pro osvojení řeči nezbytné.*“⁵¹ Vystává zde i otázka postavení dítěte v rodině, kdy nelze přesně určit, která pozice je pro dítě ta nejlepší. Dítě je každopádně s rodinným prostředím úzce spjato a silně tuto zakotvenost prožívá. Rodina mu poskytuje lidskou blízkost spolu se zajištěnými biologickými potřebami, péčí, bezpečím, vztahovou oporou, láskou i prvními poznatky o světě.⁵² Pokud se navíc dítě vyskytne v odlišném společenském prostředí, stává se rodina pro něj jedinečným

⁴⁷ Ibid., 146.

⁴⁸ Ibid., 146.

⁴⁹ Ibid., 146-147.

⁵⁰ Ilona Bytešniková, *Komunikace dětí předškolního věku* (Praha: Grada, 2012), 25.

⁵¹ Ibid., 26.

zdrojem porozumění, prostředím, kde je mateřský jazyk zakotvený a vše je jasné a srozumitelné. Okolní prostředí dítěti totiž nerozumí a ani ono nerozumí okolí. Je to situace velmi náročná a správná funkčnost rodiny je v tuto chvíli nepostradatelná.

2.2 *Komunikace v mateřské škole*

Komunikace je klíčovým faktorem ovlivňujícím každodenní život. V mateřské škole je nutné komunikovat nejen s dětmi, ale také s rodiči. V dnešní době, kdy se v českých mateřských školách velmi často setkáváme s dětmi vietnamskými, ukrajinskými či ruskými, je potřeba, aby pedagog byl schopný vhodně navázat komunikaci jak s dítětem, tak s rodiči. Může dojít ke dvěma základním případům: rodiče ovládají český jazyk (alespoň částečně). V tomto případě bývá komunikace mezi rodiči a mateřskou školou často na dobré úrovni a pedagogové mívají často oporu ze strany rodičů, v podobě vzoru správné komunikace. Dítě vidí, že rodiče se snaží komunikovat v českém jazyce s paní učitelkou, což může být využito jako motivace.

Druhý případ je, že rodiče český jazyk neovládají vůbec. Tam je velký problém nalézt společný jazyk pro komunikaci. Často to bývá jazyk anglický, ale zdaleka ne všichni pedagogové v mateřských školách tento, nebo jakýkoliv jiný cizí jazyk ovládají. S dítětem z takové rodiny je potřeba jednat velmi opatrně a citlivě. Adaptace se tak stává klíčovým obdobím a je nutné velmi intenzivně pracovat s dětskou skupinou, ve kterém se takové dítě nachází. Třídní pedagog by měl sestavit individuální plán, strategii. Je vhodné poznat mentalitu národa, zjistit co nejvíce informací o jeho zvyklostech a seznámit s tím i ostatní děti. Je to přeci příležitost jak děti seznámit s pestrostí, kterou nám naše planeta nabízí. Můžeme jim na tomto příkladu vysvětlit, jak jsou lidé různí, ale že mají kromě odlišností i věci společné, že je potřeba se vzájemně domluvit, abychom si spolu mohli všichni hrát. Zábavnou formou je tak učíme empatii a to ne jen teoreticky, ale i prakticky právě díky přítomnosti jinojazyčného dítěte. S jinojazyčným dítětem by pak pedagog měl navázat komunikaci například prostřednictvím komunikačních kartiček, obrázkových knížek s objekty. Není vůbec na škodu nejčastější fráze typu „Nechceš se jít zkusit vyčurat?“, „Umyl sis ruce?“, „Pojď, oblékneme si věci na hřiště“ se naučit v mateřském jazyce dítěte. Dítě se pak zajistě

⁵² Soňa Kotátková, *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (Praha: Grada, 2014), 13-14.

bude cítit lépe, protože bude alespoň trochu něčemu rozumět. Je to samozřejmě dobré využít i při komunikaci s ostatními dětmi, vysvětlit jim pestrost národů na naší planetě, učit je empatii.⁵³ Děti se něco nového naučí a mají pocit, že si navzájem trochu rozumí.

Je důležité se shodnout i s rodiči, kteří můžou mít výhrady k mnoha aspektům, pro ně odlišného, českého vzdělávacího systému. Očekávání a požadavky na vzdělávání se mohou výrazně lišit stejně jako například postoje k výkonu dětí. Některé vzdělávací systémy jsou kolektivisticky orientované, jiné preferují spíše individualismus.⁵⁴ Důležité také je, jakou míru odpovědnosti za výchovu dítěte připisují rodiče sami sobě a jakou mateřské škole. Rozdílné představy mohou nastat i v případě volby, na co v rámci předškolního vzdělávání klást největší důraz. Rozdílností je možné nalézt mnoho, je ale potřeba hledat kompromisy a hlavně být trpělivý a empatický. Pro nikoho to není úplně snadná situace.

2.3 Podpora jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem

„Termín „dětský bilingvismus“ označuje jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk.“⁵⁵ Bilingvní vybavenost vzniká většinou těmito dvěma způsoby:

- *„Dítě je od počátku svého života vystaveno působení dvou jazykových inputů, takže dochází k simultánnímu osvojení těchto jazyků. Typickým příkladem je rodina, v níž matka a otec mluví odlišnými jazyky“⁵⁶*
- *„Dítě je zpočátku ovlivňováno inputem jednoho jazyka, ale v určitém věku se dostane do prostředí, kdy na něho působí input druhého jazyka. Typickým příkladem je rodina, která se přistěhuje do zahraničí a ve svém okolí se setkává s novým jazykem. Dítě si postupně osvojí i tento druhý jazyk“⁵⁷*

⁵³ Ladislava Lažová, *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů* (Praha: Portál, 2013), 93-94.

⁵⁴ Jan Průcha, *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]* (Praha: Portál, 2007), 157.

⁵⁵ Průcha „Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky“, 164.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

Oba tyto způsoby jsou velice proměnlivé podle toho, jakým jazykem mezi sebou mluví oba rodiče, jakým jazykem mluví rodiče na děti, či jakým jazykem mluví sourozenci mezi sebou. Důležitá je také komunikace se vzdělávací institucí, kterou dítě navštěvuje. Faktorů ovlivňujících rozvoj jazyka u dětí s OMJ je tedy mnoho.

Při začleňování dítěte s OMJ je potřeba věnovat velkou pozornost období adaptace. Je nutné si uvědomit, že jak dítě, tak jeho rodiče jsou ve velmi náročné situaci a je vyžadována plná spolupráce vedení mateřské školy i třídních pedagogů. Dítě i rodiče mají totiž jistý socio-kulturní handicap, který je způsoben jejich odlišnou sociální příslušností. Nejen odlišná verbální i neverbální komunikace, ale i odlišný styl života a výchova jsou nositeli problému při adaptaci. Je potřeba na všechna tato rizika myslet a snažit se účinně předejít nežádoucím následkům.

Postupným nabývání druhého jazyka dochází u těchto dětí ke „*vznikajícímu bilingvistu, tedy vzestupnému*“⁵⁸, u kterého je možné rozlišit několik fází. První fáze osvojování si druhého jazyka je specifická vytvářením slovní zásoby v novém jazyce, což je klíčové pro úspěšný postup do dalších fází. Je to fáze, jejíž délku nelze přesně specifikovat. U některých jedinců totiž může trvat velmi krátce, u některých zase relativně dlouho. Dítě si v této fázi vytváří smíšenou slovní zásobu jednoduchých předmětů, osob a jevů, které ho obklopují a v řeči tak přeskakuje z jednoho jazyka do druhého. V druhé fázi dochází již ke zdvojování slovní zásoby, dítě si to uvědomuje a používá slova v adekvátním jazyce s ohledem na danou komunikační situaci. Tato volba je zcela subjektivní a je limitována právě komunikační situací, jejími aktéry i prostředím. Třetí a poslední fáze je moment, kdy dítě „*záměrně a zřetelně rozlišuje mezi oběma jazyky a je schopno volit mezi nimi nezávisle na vnějších faktorech komunikace*“⁵⁹.

Ve všech fázích je kladen důraz na bezchybný mluvní vzor, který výrazně ovlivňuje míru osvojování si druhého jazyka. Tím klíčovým mluvním zdrojem by měl být pedagog. Pedagogové v mateřských školách mají možnost při vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem využívat podpůrná opatření, například:

⁵⁸ Eva Hájková, *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole* (Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015), 25.

⁵⁹ Ibid.

- využívání pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám dětí, rámcový vzdělávací program (dále RVP PV) jasně vymezuje, že mají být vytvořeny optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, ke komunikaci s ostatními a k dosažení co největší samostatnosti dítěte,
- poskytování individuální podpory,
- využívání služeb asistenta pedagoga,
- využívání individuálního vzdělávacího plánu a stimulačních programů- např. jazykových kurzů pro děti s odlišným mateřským jazykem,
- využívání poradenských služeb školských poradenských zařízení,
- možnost docházet do přípravných tříd při ZŠ.⁶⁰

2.3.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je *„zacílen, určen a uzpůsoben pro konkrétního jedince (individuum) se specifickými vzdělávacími potřebami.“*⁶¹ Jeho přínos spočívá v následujících oblastech:

- *„umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností a individuálním tempem, cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat,*
- *umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, je východiskem plánovité aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi a je vodítkem pro individuální práci a hodnocení,*
- *do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte,*
- *aktivní účast žáka mění jeho roli – není jen pasivním objektem působení učitele a rodičů.“*⁶²

⁶⁰ META, „Podpůrná opatření v MŠ“, naposledy staženo 2. dubna 2017, <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>

⁶¹Karel Kaprálek a Zdeněk Bělecký, *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program* (Praha: Portál, 2011), 15-16.

⁶²Olga Zelinková, *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]* (Praha: Portál, 2011), 172.

Při utváření IVP pro účely této práce vycházela autorka z její pedagogické diagnostiky. Informace získávala nejen od dítěte, od rodičů, ale od dalších pedagogických i nepedagogických zaměstnanců školy. Cílem této diagnostiky vždy bylo *„objektivně zjistit, posoudit a vyhodnotit všechny faktory, které osobnost žáka determinují a které mají vliv na průběh a dosavadní výsledky výchovně vzdělávacího procesu“*⁶³.

3 Legislativní podmínky vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem

Přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem se dá považovat za běžnou a vzhledem k nárůstu počtu těchto dětí, je potřeba přizpůsobovat i legislativní podmínky pro jejich vzdělávání.

Dokument, který vzdělávání dětí s OMJ asi nejvíce zastřešuje, je Úmluva o právech dítěte. Ve článku 29 je jasně definováno směřování výchovy dítěte:

- a) *„rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu,*
- b) *výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám a také k zásadám zakotveným v Chartě spojených národů,*
- c) *výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím,*
- d) *přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu,*

⁶³Drahomíra Jurcovičová, *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí* (Praha: D + H, 2009), 13-14.

e) *výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.*“⁶⁴

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb. byl v krátkosti představen v kapitole 1.1. Z tohoto zákona spolu s vyhláškami č. 73/2005 Sb., č. 72/2005 Sb. a č. 48/2005 Sb. vyplývají i podpůrná opatření pro předškolní vzdělávání dětí s OMJ:

- *„využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků. RVP PV vymezuje, že mají být vytvořeny optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, ke komunikaci s ostatními a k dosažení co největší samostatnosti dítěte,*
- *poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku,*
- *využívání služeb asistenta pedagoga (MŠ může žádat o finanční podporu v rámci rozvojového programu MŠMT),*
- *využívání individuálního vzdělávacího plánu a stimulačních programů (např. jazykových kurzů pro děti s OMJ jako součást vzdělávací nabídky MŠ). Děti mají právo na úpravu vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání. Na jejich potřeby má být pamatováno při přípravě ŠVP a TVP,*
- *využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení*“⁶⁵.

K problematice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se vyjadřuje i RVP PV, konkrétně v kapitole 8.1 Pojetí vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními.⁶⁶ *„Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovovalo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů je – stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají – vytvoření optimálních*

⁶⁴ OSN, „Úmluva o právech dítěte“, naposledy staženo 17. března 2017, <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

⁶⁵ Tereza Linhartová a Barbora Loudová Stralczyňská, *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách* (Praha: Meta, o.p.s., 2014), 12-13.

⁶⁶ NÚV, „RVP PV leden 2017“, naposledy staženo 13. května 2017, <http://www.nuv.cz/file/775/>

podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti.“⁶⁷

3.1 Podpora mimo mateřskou školu

Kromě rozvojových programů vypisovaných MŠMT⁶⁸ (např. Vybavení škol kompenzačními pomůckami, Speciální učebnice, Podpora aktivit v oblasti prevence rizikového chování) poskytují podporu i neziskové organizace. Ty nabízejí další vzdělávání pedagogů, metodickou podporu MŠ, či individuální podporu dětí s OMJ. Často vyhledávaná je nezisková organizace META, o.p.s. společnost pro příležitosti mladých migrantů.⁶⁹ Jedná se o organizaci podporující od roku 2004 cizince v rovném přístupu ke vzdělání a v pracovní integraci. Právě tato organizace ale nabízí i metodickou podporu pedagogům, školám a školkám. Cílem je spoluvytvářet vzdělávací systém, který dokáže pružně reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků. Neméně známá je práce nevládní neziskové organizace Člověk v tísni. V oblasti sociální integrace nabízejí kromě poradenství pro dospělé i poradenství pro děti, přičemž jejich služby zahrnují předškolní kluby, kariérní poradenství, doučování či nízkoprahové kluby pro děti a mládež.⁷⁰ Za zmínku stojí také Centrum pro integraci cizinců, což je obecně prospěšná společnost založená v roce 2003.⁷¹ Působnost CIC je celorepubliková, ale těžiště jeho činnosti je v Praze a hlavním cílem všech aktivit tohoto centra je umožnit imigrantům samostatný a důstojný život v České republice. V neposlední řadě je možné obrátit se na Centra na podporu integrace cizinců pro příslušné kraje, která byla otevřena správou uprchlických zařízení Ministerstva vnitra v rámci projektů financovaných z Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.⁷²

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ MŠMT, „Dotací a rozvojové programy – základní přehled a kontakty“, naposledy staženo 17. března 2017, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dotacni-rozvojove-a-operacni-programy>

⁶⁹ META, „META - společnost pro příležitosti mladých migrantů“, naposledy staženo 1. dubna 2017, <http://www.meta-ops.cz/>

⁷⁰ Člověk v tísni, „Sociální integrace“, naposledy staženo 13. května 2017, <https://www.clovekvtsni.cz/cs/socialni-prace>

⁷¹ CIC, „CIC – centrum pro integraci cizinců“, naposledy staženo 1. dubna 2017, <http://www.cicpraha.org/>

⁷² CPIC, „Centra na podporu integrace cizinců“, naposledy staženo 1. dubna 2017, <http://www.integracnicentra.cz/>

3.2 Organizace META

Organizace META na svých stránkách navrhuje i strategii, jak efektivně podporovat děti s OMJ:

„*Začínajte s tím, čo už dítě umí*“:⁷³ používejte pár slov v rodném jazyce dítěte, aby bylo možné společně alespoň trochu komunikovat, nebo zaúkolovat rodiče, aby začali dítě učit alespoň pár základních slovíček česky. Je potřeba mít ale na paměti, že rodiče nebudou dokonalým mluvním vzorem. Pro snadnější komunikaci je vhodné využívat například komunikační kartičky, nebo knihy s obrázky, které je možné popisovat. V této fázi není důležitý příběh, ale jednotlivé motivy.

„*Začínajte pomalu*“:⁷⁴ je důležité nechat dítě zvyknout si na situaci ve třídě, na celkový režim dříve, než na něj bude vyvíjený nátlak v podobě pokynu v českém jazyce.

„*Rozvíjajte komunikaci*“:⁷⁵ ideální je kombinovat slova s gesty a mimikou. Je dobré dítě zapojovat do všech aktivit bez ohledu na náročnost, ale dítě nesmí být nuceno. Důležitá je názornost.

„*Poskytněte bezpečná místa*“:⁷⁶ je důležité poskytnout dítěti prostor, kde bude mít něco „svého“, něco známého, ať už v podobě oblíbeného plyšáka či knížky. Dítě tak může být chvíli ve „svém“ světě, kterému rozumí.

„*Nechte pomáhat i české děti*“:⁷⁷ je důležité ukázat ostatním dětem, že vzájemná interakce s dítětem s OMJ může být zábava a může nás i v něčem obohatit. Nejenže děti budou více otevřené novým kulturám, ale dítě s OMJ získá další mluvní vzory, čímž dojde ke zvýšení intenzity působení cizího jazyka.

⁷³ META, „*Jazyková podpora*“, naposledy staženo 2. dubna 2017, <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/jazykova-podpora>

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

„*Zvětšujte a rozšiřujte*“:⁷⁸ je potřeba neustále rozšiřovat slovní zásobu. Pokud dítě s OMJ ovládá základní podstatná jména, je potřeba přidávat slovesa, přídavná jména, stupňování a na závěr předložkové vazby.

„*Zvyšujte očekávání*“:⁷⁹ je důležité odhadnout moment, kdy můžeme od dítěte požadovat větší výkony, například verbální odpověď místo gest. Pedagog si ale musí být jistý, že to dítě již dokáže.

„*Používejte opakování*“:⁸⁰ je potřeba věci opakovat, aby dítě mělo čas je vstřebat a porozumět jim.

„*Mluvte o tom co je tady a teď*“:⁸¹ je lepší popisovat aktuální situace, které si dítě právě teď prožívá. Otázka „Co dělalo dítě o víkendu“ je totiž zpočátku příliš abstraktní. Dítě potřebuje porozumět kontextu komentované situace.

„*Dolaďujte sdělení*“:⁸² pedagog by měl volit vhodné výrazové prostředky, které jsou dítěti již známé, nebo mu jsou alespoň blízké. Je potřeba, aby dítě pedagogovi rozumělo.

„*Nabízejte ustálený program*“:⁸³ pokud se dítě adaptuje do dětské skupiny, který má pravidelný režim, je to pro něj snazší si zvyknout, než když se dostane do prostředí fungujícího v absolutním chaosu. I vzdělávací nabídka pro celou skupinu by měla být přizpůsobena tak, aby se dítě co nejdříve stalo součástí skupiny.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíle praktické části

1. Začlenit dítě s OMJ do skupiny vrstevníků v časovém horizontu jednoho školního roku.
2. Ověřit individuální vzdělávací plán se zaměřením na rozvoj komunikačních kompetencí.
3. Sledovat reakci skupiny vrstevníků v přítomnosti dítěte s OMJ a ověřit její schopnost přijmout toto dítě mezi sebe.

4.1 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jak efektivně začlenit dítěte s OMJ do mateřské školy?
2. V jakém rozsahu lze naučit dítě s OMJ český jazyk v časovém horizontu jednoho školního roku, tj. 10 měsíců?
3. Lze ovlivnit chování skupiny vrstevníků vůči integrovanému jedinci, v tomto případě dítěti s OMJ?

5 Použité metody zkoumání

Jako vhodné výzkumné metody pro tuto práci jsem shledala dotazník, anamnézu, pozorování a rozhovor. Cílem dotazníku bylo zjistit základní informace o Tomášovi a jeho rodině, na základě kterých je možné vypracovat osobní anamnézu. Otázky pro dotazník jsem volila otevřené a v anglickém jazyce vzhledem k absenci porozumění jazyku českému. Dále jsem zvolila metodu pozorování a to střídavě zúčastněného i nezúčastněného. Každopádně vzhledem k mému pedagogickému působení v daném oddělení se jednalo o pozorování soustavné po dobu jednoho školního roku a systematické, vzhledem k záznamovému archu s jednotlivými sledovanými oblastmi zaměření (Adaptace/Absence; Komunikace s rodinou; Komunikace s učitelkou; Komunikace s ostatními dětmi; Hra; Úroveň sebeobsluhy; Jemná motorika; Hrubá motorika; Řeč; Trpělivost a pozornost). Poslední metodou je rozhovor. S rodiči jsem vedla často nestrukturovaný rozhovor podle aktuální situace, který se zaměřoval na hodnocení Tomášovy adaptace, jeho velmi komplikované

stravování a celkově cílem rodičů bylo zjistit Tomášovy projevy v prostředí mateřské školy a mé cíle byly: zjistit postoj rodičů k instituci mateřské školy, zjistit jak Tomáš reflektuje pobyt v mateřské škole a v neposlední řadě dozvědět se i něco blíže o fungování rodiny. Jednotlivé výzkumné metody mají naplnit komplexní výzkumný záměr a tím je případová studie zaměřená na proces začlenění dítěte s OMJ ve třídě MŠ, podpořený rozvíjením českého jazyka.

6 Případová studie

Jak již bylo zmíněno v úvodu, pro teoretickou část bakalářské práce jsem si zvolila jednu z kvalitativních metod – případovou studii, kde jde o výzkum na vzorku jedné osoby nebo situace – případu. Jednotlivé metody uvedené v kapitole 5 mají být tomu nápomocny. Pro svou případovou studii jsem si zvolila jednoho chlapce, který se lišil od ostatních. Je rumunské národnosti, narozený 12. 08. 2012 v Rumunsku a čerstvě v srpnu roku 2015 se ve věku 3 let i s rodinou přistěhoval do České republiky. Nikdo z nich neovládal český jazyk. Mým úkolem bylo pozorovat začleňování tohoto rumunského chlapce do skupiny vrstevníků, zaznamenávat reakce okolí na jeho přítomnost ve skupině, jeho reakce na okolí a částečně i chování rodičů, kteří mají velký jazykový handicap, a rozvíjet český jazyk, protože bude dále navštěvovat českou základní školu.

6.1 Seznámení s prostředím

Mateřská škola, ve které pedagogicky působím, je státní mateřskou školou při základní škole zřízenou v roce 2013. Jedná se o školu s celodenním provozem od 6:³⁰ do 17:³⁰, ve které jsou v provozu 3 oddělení o kapacitě 76 dětí – tato kapacita je schválena od 01. 01. 2014. Ve školním roce 2015/²⁰¹⁶ do oddělení Klokánů dochází 20 dětí předškolního věku. V oddělení Lvičat je 28 dětí věkově smíšených, z čehož je 10 dětí předškolního věku. V posledním oddělení Žiraf je také 28 dětí věkově nejmladších a to v rozmezí 3-4 let. Na každé oddělení připadají dva kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci včetně vedoucí učitelky a jako provozní personál jsou k dispozici dvě uklízečky.

Třídy MŠ byly vytvořeny postupně - od roku 2011 do roku 2013 každý rok jedna. MŠ je vybavena vhodnými a zdravotně nezávadnými hračkami, pomůckami,

náčiním, materiály a dalším vybavením, které odpovídá počtu dětí i jejich věku a které je průběžně obnovováno, doplňováno a pedagogy využíváno. Děti si mohou samostatně brát hračky, pomůcky, výtvarné náčiní. Jsou stanovena pravidla pro jejich využívání pedagogy i dětmi. Děti se samy podílejí svými výtvary na úpravě a výzdobě prostoru mateřské školy. Dětské práce jsou vystaveny v prostoru mateřské školy tak, aby si je mohli prohlédnout rodiče.⁸⁴

Pobyt venku je při příznivém počasí v dostatečné délce, činnosti venku jsou pružně přizpůsobovány momentálnímu stavu počasí, maximálně využíváno je sezónních činností, zejména zimních – bobování, hry na sněhu a se sněhem, vycházky do lesa nebo hry a další činnosti na dětském hřišti či v areálu školy. Odpolední spánek je zajištěn diferencovaně dle potřeby každého dítěte (učitelky zajistí vždy vhodný výběr náhradních aktivit pro nespavé děti – např. pomoc učitelce při výrobě pomůcek, výzdoby apod.). K budově přímo náleží velká zahrada s dětským hřištěm, které je vybaveno průlezkami, houpačkami, klouzačkou, pískovištěm a trampolínou.⁸⁵

Mateřská škola a její školní vzdělávací program nejsou nijak specifikované. Cílem je, aby se děti v MŠ cítily spokojeně, jistě a bezpečně. Důležité je zabezpečení co nejprirozenější adaptace dětí s ohledem na individuální zvláštnosti. Pedagogové upřednostňují nenásilné, přirozené a citlivé jednání, navozují situace klidu a pohody, bez spěchu a chvatu. Respektují potřeby dětí, rovnocenné postavení, volnost dětí je vytvářena nezbytnou mírou omezení společnou domluvou pravidel ve třídě (spolupráce dětí i pedagogů při tvorbě, nápady dětí, srozumitelnost), s jejichž pomocí děti učí pravidlům soužití. Ve třídách spoluvytváří kamarádské společenství, kde je dětem dobře a jsou zde rády. Uvědomují si důležitost spolupráce pedagog - pedagog, pedagog - dítě. Snaží se o to, aby učitelka byla pro děti „čitelná“, aby její chování bylo pro děti pochopitelné, není vhodné nečekaně měnit pravidla a zásady v režimu dne. Vedou děti k aktivní spoluúčasti a samostatnému rozhodování. Používají efektivních způsobů komunikace. Děti jsou dostatečně oceňovány a konkrétní projevy dětí jsou vyhodnocovány, používají zpětnou vazbu a zaměřují se na to, aby nepoužívali pochvaly a odsudky jako projev autoritativního přístupu. Je vyloučeno manipulování s dítětem,

⁸⁴ Školní vzdělávací program „*Pramínek*“, 1.

⁸⁵ Ibid.

jejich zbytečné organizování, podporování nezdravé soutěživosti, jakákoli komunikace s dítětem, kterou pociťuje jako násilí, je nepřijatelná. Ve vztazích mezi dospělými a dětmi je sledována vzájemnou důvěrou, tolerancí, ohleduplností a zdvořilostí, solidaritou, vzájemnou pomoc a podporu.⁸⁶

Denní řád umožňuje učitelkám reagovat na individuální možnosti dětí, na počet dětí, na jejich aktuální i aktuálně změněné potřeby. Každý den jsou zařazovány do programu činnosti zdravotně preventivní pohybové aktivity. Při nástupu dítěte do mateřské školy uplatňují učitelky individuálně přizpůsobený adaptační režim s ohledem na potřeby každého dítěte. Veškeré činnosti v MŠ připravují tak, aby podněcovaly děti k vlastní aktivitě, aby se děti samy zapojovaly do organizace činností a mohly pracovat svým tempem. Při plánování činností vychází z potřeb a zájmů dětí, snaží se vyhovět individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem dětí. Stanovené počty dětí ve třídě jsou dodržovány, při vyšším počtu se děti dělí na skupiny. Děti tak mají možnost účastnit se společných činností jak v malých, středně velkých i velkých skupinách smíšených dle věku, tak i ve skupinách rozdělených pro určité konkrétní činnosti na starší (předškoláky) a mladší děti. Tato volba bývá učitelkami promyšlena vzhledem ke smysluplnosti a účelnosti v každém daném případě a s ohledem na individuální potřeby dětí. Toto záleží na domluvě mezi učitelkami MŠ a je to v jejich kompetenci.⁸⁷

Spolupráce mezi rodinou a školou funguje na základě partnerství. Pedagogové se snaží porozumět a vyhovět potřebám jednotlivých dětí. Rodiče dětí mají možnost podílet se na dění v mateřské škole a účastnit se po domluvě některých programů. Rodiče jsou pravidelně informováni o tom, co se v mateřské škole děje, a co je v plánu prostřednictvím aktuální nástěnky a také prostřednictvím školních webových stránek. Pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání. Pedagogové jsou si vědomi, že musí chránit soukromí rodiny, zachovávat diskrétnost a jednat s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že

⁸⁶ Ibid., 1-2.

⁸⁷ Ibid., 2.

pracují s důvěrnými informacemi. Mateřská škola pomáhá rodičům také v péči o dítě; např. nabízí rodičům poradenství v oblasti logopedické péče.⁸⁸

6.2 *Anamnéza*

Sledovaným případem byl chlapec narozený 12. 08. 2011 v Bukurešti, v Rumunsku, který nastoupil 01. 09. 2015 do mateřské školy ve věku 3 let, konkrétně do heterogenního oddělení dětí ve věku 3-4 roky. Hlavní období klíčové pro tuto práci je školní rok 2015/2016, kdy jsem cíleně pracovala s chlapcem Tomášem, jehož jméno bylo pro účely této práce změněno. Při nástupu do mateřské školy byl s rodiči Tomáše vyplněn informační dotazník, který byl, z důvodu nemožné komunikace v českém jazyce, napsán v jazyce anglickém a je blíže k nahlédnutí jako příloha č. 5. Rodina je úplná a skládá se z pěti členů: matka, otec, sestra ve věku 8 let a bratr ve věku 15 let, který zůstal s prarodiči v Rumunsku. Všechny děti jsou vlastní. Vztah sourozenců popisuje matka jako velmi přátelský a blízký, se sestrou poněkud intenzivnější. Datum příjezdu do České republiky je 22. 08. 2015 a byl to i první den, kdy se Tomáš dostal do kontaktu s českým jazykem.

Tomáš se narodil v řádném termínu jako třetí ze tří dětí v plánovaném těhotenství a bez větších komplikací během porodu. Byl plně kojený a během dětství neutrpěl žádné závažnější nemoci, úrazy či operace. Nedošlo k žádným pozorovaným vývojovým anomáliím. Tomáš začal sedět v 7 měsících a ve 12 měsících již chodil. Jeho první slovo bylo máma (v rumunském jazyce) a to v jednom a půl roce. Celkově byl jeho řečový vývoj poněkud opožděný, jelikož začal plnohodnotně mluvit až ve dvou a půl letech, ale v době nástupu do mateřské školy v ČR nejsou patrné žádné řečové vady. V rodině není nikdo český rodilý mluvčí a členové rodiny spolu mluví rumunským jazykem. Doma mají velké komplikace s příjmem potravy, kde je velmi vybíravý a ve velké míře pije kravské mléko. Matka u Tomáše vnímá výrazné citové povahové rysy - cílevědomost a paličatost. S ostatními dětmi si podle rodičů hraje hezky, umí se dělit a spolupracovat, ale v ČR se zatím do kontaktu s vrstevníky dostává jen v prostředí mateřské školy.

⁸⁸ Ibid.

6.3 Pozorování a práce s dítětem v období září – říjen 2015

První dva měsíce pobytu Tomáše v mateřské škole pro něj byly velikou zatěžkávací zkouškou. Nejenže se setkával s úplně novým prostředím a lidmi, ale také s novým jazykem, kterému nerozuměl a ani ho neuměl používat například v jednotlivých slovech. Vzhledem k tomu, že do oddělení nastoupilo kromě Tomáše dalších 18 nových dětí ve věkovém složení 3-4 roky (pouze 10 dětí již navštěvovalo školku v roce předešlém), nebyl jediným, kdo byl vystaven adaptačnímu procesu. Plačtivých dětí tedy byla většina, a proto jsme se s kolegyní překrývaly v dopoledních hodinách již od rána. Pro první dva měsíce jsem vytvořila následující individuální vzdělávací plán, který jsem posléze evaluovala.

Aktuální pedagogická diagnostika

Adaptace/Absence: Tomáš pláče, již druhý týden pobytu v MŠ spí po obědě – usíná vyčerpaný pláčem, nejlépe, pokud mu pomoci přijímá.

Komunikace s rodinou: komunikace s rodinou probíhá výhradně v rumunském jazyce, vynucuje si pozornost, při příchodu do školky smlouvá o pobytu ve školce.

Komunikace s učitelkou: reaguje na své jméno, nereaguje na české podněty, relativně dobře reaguje na podněty v rumunštině, které jsem se naučila, kontakt úplně nevyhledává.

Komunikace s vrstevníky: skupinu odmítá, introvertní, nemluví, je plačtivý, je přehlížený skupinou.

Hra: pouze pozoruje, nezapojuje se, straní se, hraje si sám se svým plyškem

Úroveň sebeobsluhy: zvládá adekvátně věku – je potřeba dopomoci při smrkání, oblékání, používání toaletního papíru.

Hrubá motorika: je nejistý, je mu cizí pohyb ve větší skupině dětí.

Jemná motorika a grafomotorika: držení tužky střídavě v obou rukách, úchop dlaňovitý, ruka neuvolněná, silný tlak na podložku, méně zručný, špatně drží lžici, nezvládá kličku, stříhání nůžkami, zapnout zip, obléci si mikinu či bundu, neumí dát oblečení na límec.

Řeč: pouze rumunština, češtinu neakceptuje, ale na gesta reaguje.

Trpělivost a pozornost: velmi krátkodobá pozornost, straní se, je těžké ho zaujmout, v ranním kruhu vůbec nevydrží.

Cíle*Dílčí cíle:*

- Usnadnit adaptaci.
- Získat a podpořit jeho důvěru.
- Zlepšit samostatnost – oprostít se od pocitu samoty bez rodičů.
- Podpořit pocit jistoty při pohybu v prostředí MŠ.
- Začlenit do skupiny vrstevníků.
- Zvýšit zájem o dění ve třídě.
- Aktivně zapojovat do všech činností – pracovat až do konce.
- Upevňovat schopnost porozumět pokynům a jednotlivým pojmům v českém jazyce – 10-15 základních pokynů (např. vyčurat, umýt ruce, oblékat, uklidit, hrát si, najíst se...).
- Rozšiřovat slovní zásobu v českém jazyce.
- Podporovat úroveň sebeobsluhy.
- Podporovat rozvoj sluchového vnímání.
- Rozvíjet jemnou motoriku, grafomotoriku – uvolňování ruky, správný úchop.

Pedagogické postupy*Adaptace/Absence:*

- Citlivě navazovat blízký kontakt s učitelkou.
- Ukázat, že nejsem nepřítel, ale že mu chci pomoci.
- Používání rumunských slov.
- Snaha vysvětlit, že ve školce je legrace a není důvod plakat.
- Snaha vysvětlit, že rodiče na něj opravdu nezapomenou.
- Mít trpělivost a vše názorně ukázat.
- Dát mu čas a prostor.

Komunikace s rodinou:

- Intenzivně komunikovat.
- Sdělovat Tomášovy pokroky v adaptaci.
- Zjišťovat Tomášovu reflexi pobytu ve školce.
- Včas informovat o jednotlivých akcích pořádaných ve školce.

Komunikace s učitelkou:

- Základní pokyny vyřčené v rumunštině spojovat s českými ekvivalenty.
- Zpracovat a graficky znázornit pravidla ve školce.
- Využívat komunikační kartičky, knihy s obrázky.
- Být partnerem při pobytu ve školce.

Komunikace s vrstevníky - Hra:

- Jednoduché skupinové hry.
- Tanec.
- Aktivita, při které není potřeba mluvit a rozumět mluvenému slovu.

Úroveň sebeobsluhy:

- Trénovat správné držení příboru.
- Procvičovat základní hygienické návyky v podobě mytí rukou mýdlem po použití toalety.
- Vést k samostatnému používání záchodu dle potřeby.
- Vést ke správnému postupu při oblékání a svlékání.
- Vést k samostatnému obouvání, zouvání.

Hrubá motorika:

- Podniknout prohlídku školy – získání jistoty při pohybu v prostředí.
- Poskytnout dostatečný prostor pro vlastní volnou aktivitu v herně/na hřišti – možnost využití všech hraček a pomůcek.

Jemná motorika, grafomotorika – uvolňování ruky:

- omalovánky;
- modelína;
- kinetický písek;
- puzzle;
- vkládačky;
- pískoviště;
- stavebnice – dřevěné kostky, LEGO duplo.

Trénovat trpělivost a pozornost:

- pexeso;
- skládání puzzle;
- magnetické skládanky na tabuli;

- modelína;
- kinetický písek;
- vkládačky.

Řeč - rozvoj slovní zásoby:

- Názorná ukázka.
- Gesta spojená s pokyny.
- Propojení rumunských slov s českými ekvivalenty.
- Individuální soustředěná práce s paní učitelkou.
- Práce s jednotlivými stálými pokyny: vyčurat, umýt ruce, uklidit, oblékat, najíst se, hrát si atd..
- Najít rumunské názvy pro jednotlivé názvy místností a prostor školy – záchod, jídelna, atd. a propojit je s českými ekvivalenty.
- Průběžné zaznamenávání naučených slov do záznamového archu (příloha č.6).

Nezbytné kompenzační pomůcky

- Vyhovující pomůcky MŠ.
- Knihy – jednoduché obrázkové, leporela, knihy bez děje s množstvím jednoduchých základních obrázků.
- Komunikační kartičky.

Způsob ověřování vědomostí

- Ústní formou – pozoruji, jak Tomáš reaguje na své okolí - na mě, na ostatní děti, na rodiče. Sleduji, jak se jeho přístup a chování mění jak během řízené činnosti, tak během volné hry i například při stolování.

Způsob hodnocení

- Slovní hodnocení.
- Citlivé haptické, mimické i gestické kontakty.

Soustředěná pedagogická péče

- Dvakrát v týdnu – v pondělí a ve čtvrtek se individuálně věnuji Tomášovi a to 5 minut během ranní volné hry, většinou méně, protože neudrží pozornost a ještě mi tolik nedůvěřuje.

Dohoda o spolupráci s rodiči

- Rodiče jsou v kontaktu s učitelkou.
- Dorozumívají se anglicky.
- Jsou ochotní si potřebné informace z MŠ překládat z češtiny.
- Vyhoví vždy požadavkům učitelky.
- Mají zájem, aby se Tomáš naučil český jazyk.
- Snaží se chlapci vysvětlit nutnost a důležitost stravování v MŠ – přesto doma podle české kuchyně nevaří a jedí hlavně fast food jídlo.

Pedagogická reflexe

Adaptace/Absence:

Z pohledu adaptace je Tomáš po dvou měsících pobytu ve školce již smířený s odloučením od rodiny a nepláče tolik. Občas ho ale přepadne smutek a vyhledá útěchu u třídních učitelek. S jídlem má velké problémy a jí převážně suché pečivo či těstoviny. Za celé dva měsíce nemá ani jednu absenci, tudíž je neustále ve velmi intenzivním kontaktu s prostředím mateřské školy, potažmo s českým jazykem. Po celou dobu první fáze IVP docházel do MŠ pravidelně, chyběl pouze dva dny.

Komunikace s rodinou:

Podle rodičů doma vypráví o činnostech a aktivitách probíhajících v mateřské škole. Je znát jeho zájem, ale přesto ráno neustále opakuje, že do školky nechce. Rodiče plně respektují učitelky a chod mateřské školy. Nemají problém s českým vzdělávacím systémem – ani u starší dcery navštěvující základní školu.

Komunikace s učitelkou:

Komunikace s učitelkami se zlepšuje, částečně reaguje i na české výrazy. Pomoc přijímá a umí si vynutit pozornost učitelek.

Komunikace s vrstevníky - Hra:

Tomáš začíná postupně se zájmem sledovat skupinu dětí v oddělení, ale do aktivit se zatím nezapojuje. Děti ho v prvních týdnech ignorovaly, ale nyní již je patrné, že ho vnímají a berou na něho ohledy. Při ranním kruhu již samy vyzývají Tomáše, aby se s nimi chytl za ruce. Při volné hře ho zatím samy nezapojují, hlavně proto, že Tomáš je stále ke kolektivní hře spíše odmítavý. Občas se ale snaží navázat kontakt – zatím v rumunském jazyce, čemuž děti nerozumí a vyhledávají oporu u učitelek. Občas jsou tyto situace úsměvné, ale důležité je, že děti neodmítají s Tomášem komunikovat, přestože mu nerozumí. S tím se snaží intenzivně pracovat i učitelky, které samozřejmě seznámily děti se zemí a kulturou, ze které Tomáš pochází a intenzivně se dětem snaží vysvětlit, že rozdílnost řeči neznamena úplnou odlišnost. Že mají všichni mnoho společného, například radost z tance, z hraní her, běhání atp. Práce se skupinou je velmi důležitá a toho jsou si učitelky vědomy.

Úroveň sebeobsluhy:

Oproti ostatním dětem nemá problém s přikrytím sám sebe dekou. U jídla drží špatně lžíci, ale při opravě se snaží. Postupně se učí dávat věci na líc a skládat si je. Zlepšují s hygienické návyky.

Hrubá motorika:

Hrubá motorika je rozvíjena dobře, Tomáš aktivně běhá a skáče. Při názorné ukázce je schopný zopakovat pohyby a změny poloh těla na místě. Je si jistý v prostředí třídy a na venkovním hřišti, ale v tělocvičně, kam se chodí jen občas, je patrná nejistota z neznámého prostředí a velkého prostoru.

Jemná motorika, grafomotorika – uvolňování ruky:

Ve třídě si začíná občas kreslit, přičemž se ho učitelky snaží naučit špetkovitý úchop. Rád modeluje z modelíny, baví ho vkládačky i puzzle a hlavně na písku si rád staví bábovky – zatím sám. Nad očekávání velmi hezky omalovává podle předchozí zrakové zkušenosti.

Trénovat trpělivost a pozornost:

Je schopný dlouhodoběji udržet pozornost, ale v ranním kruhu stále nevydrží tak dlouho, jako ostatní děti. Rád si hraje sám s vkládačkami, které vždy úspěšně složí. Občas zkouší skládat i složitější puzzle, ale když mu to opravdu nejde, uklidí je spíše, než by je dokončil.

Řeč - rozvoj slovní zásoby:

Co se řečových pokroků týče, začíná Tomáš více reagovat i na české podněty. Již chápe význam slov denní potřeby, jako je vyčurát se, umýt si ruce, pojd' se oblékat, uklízíme hračky, pojd' sem, napijte se atp. Sám ovládá česky 10 slov a chápe jejich význam, samozřejmě s ne úplně správnou výslovností: dobrý den, na shledanou, ahoj, jména svých dvou učitelek – Lucka a Iveta, oblékat, pipi, uklízet, uklidit, napít. Pozdraví na vyzvání, ještě ne automaticky. Používání rumunského jazyka se snažíme eliminovat – po dvou měsících se povedlo přibližně na 30%.

Cílů první fáze individuálního vzdělávacího plánu bylo dosaženo v maximální možné míře. Adaptace je ve fázi procesu odpovídající věku dítěte. Občas ráno pláče, spíše v pondělí, kdy se vrací do prostředí MŠ po víkendu. Tomáš si ale očividně zvykl na nové prostředí. Učitelkám se podařilo získat jeho důvěru a jeho ochota spolupracovat s postupem času stále více roste. Na samostatnosti a začlenění je potřeba ještě pracovat, ale je viditelný Tomášův zájem o dění ve skupině, což je velmi pozitivní. Tomáš po prvních dvou měsících rozumí základním slovním pokynům v českém jazyce z oblasti slov denní potřeby a sám již ovládá 10 slov v tomto jazyce. Prostřednictvím aktivit, cílené práce učitelky a stanovených pedagogických postupů dochází ke zlepšování sebeobsluhy, grafomotoriky, jemné i hrubé motoriky a upevňování pocitu jistoty. První fáze individuálního vzdělávacího plánu je hodnocena jako prospěšná a je tak vypracována další fáze IVP na období listopad-prosinec, která bude zaměřena na dokončení adaptace a bude se intenzivněji soustředit na začleňování Tomáše do skupiny vrstevníků. Je potřeba dále zacílit na rozvoj komunikačních dovedností Tomáše za účelem usnadnění jeho adaptace, která je toliko žádoucí.

6.4 Pozorování a práce s dítětem v období listopad - prosinec 2015

Následující IVP se již intenzivněji zaměřuje na rozvoj českého jazyka a rozšíření aktivní i pasivní slovní zásoby. Mimo jiné je zacílený i na začlenění Tomáše do skupiny a práci s ním.

Aktuální pedagogická diagnostika

Adaptace/Absence: rodiče vidí rád, už tolik nepláče, občas na začátku nového týdne, působí stále více vyrovnaně, bez absencí, není vůbec nemocný.

Komunikace s rodinou: odloučení zvládá mnohem lépe, loučení je ráno občas zdlouhavé a protahované, ale odpoledne rodiče vítá s nadšením, sděluje poznatky z celého dne.

Komunikace s učitelkou: učitelky respektuje, vnímá je jako partnera a velmi důležitý element při komunikaci, při konfliktech vyhledává pomoc právě u učitelek, reaguje na české podněty.

Komunikace s vrstevníky: začíná se zájmem sledovat okolí, pomoc přijímá, pokouší se navázat kontakt s dětmi – opatrně, začínající konflikty s dětmi – nedomluví se na společném řešení, ještě neumí žalovat.

Hra: začíná se pomalu zapojovat do některých her, ale je velmi obezřetný, rád tancuje – pochopil princip hry „Na sochy“, má rád hudebně-pohybové hry, snaží se komunikovat, ale zatím převážně v rumunském jazyce.

Úroveň sebeobsluhy: hygienické návyky se zlepšují, umí používat splachovací zařízení, umýt si ruce zvládá samostatně, ale ne vždy si je po použití toalety umyje – učitelky to musí občas připomenout, ale to je běžné i u dětí předškolního věku, při oblékání je potřeba dopomoci, ale je vidět snaha umět vše sám svépomocí.

Hrubá motorika: běhá a skáče, vnímá rytmus a hudbu, chytne i hodí míč, po názorné ukázce opakuje, odpovídá věku dítěte.

Jemná motorika a grafomotorika: držení tužky spíše v pravé ruce, špetkový úchop se zlepšuje, ruka stále neuvolněná, rád razítkuje, modeluje, hraje si s kinetickým pískem, hraje si s vkládačkami, odpovídá věku dítěte.

Řeč: střídavě rumunština a čeština, na gesta reaguje, vnímá okolí – je schopen ho zobrazit v kresbě, reaguje na své jméno, reaguje na některé podněty v českém jazyce, vnímá hudbu.

Trpělivost a pozornost: krátkodobá pozornost, v ranním kruhu vydrží průměrně 5 minut, uvítací cvičení zná a opakuje.

Cíle

Dílčí cíle:

- Dokončit adaptaci.
- Upevňovat dosud získanou důvěru.
- Zlepšit samostatnost – oprostít se od pocitu samoty bez rodičů.
- Podpořit pocit jistoty při pohybu v prostředí MŠ.
- Začleňovat se do skupiny dětí.
- Zvýšit zájem o dění ve třídě.
- Aktivně zapojovat do všech činností – pracovat až do konce.
- Upevňovat schopnost porozumět pokynům a jednotlivým pojmům v českém jazyce – rozšířit pasivní slovní zásobu.
- Rozšiřovat aktivní slovní zásobu v českém jazyce 50-100 slov.
- Upevňovat správnou výslovnost.
- Rozvíjet jemnou motoriku, grafomotoriku – uvolňování ruky, správný úchop.
- Podporovat rozvoj zrakového vnímání.
- Podporovat rozvoj sluchového vnímání.
- Trénovat trpělivost, pozornost.

Pedagogické postupy

Adaptace/Absence:

- Upevnit důvěru vstřícností a vlídností.
- Osobní a individuální přístup učitelek.
- Vstřícné jednání.
- Pokárat, pochválit, ocenit – nastavit rovný přístup ke všem, ukázat, že špatné chování není omluvitelné jen z důvodu neznalosti jazyka.

Komunikace s rodinou:

- Intenzivně komunikovat.
- Sdělovat Tomášovy pokroky v adaptaci.
- Zjišťovat Tomášovu reflexi pobytu ve školce.

- Včas informovat o jednotlivých akcích pořádaných ve školce.
- Vysvětlit důležitost individuální práce na rozvoji jazykových kompetencí.

Komunikace s učitelkou:

- Eliminovat používání rumunských výrazů.
- Zaměřit se na názornost.
- Být oporou v případě potřeby.
- Intenzivní práce s knihou, komunikačními kartičkami a jinými didaktickými pomůckami za účelem rozvoje řečových dovedností.

Komunikace s vrstevníky - Hra:

- Společné hry bez potřeby porozumění mluvenému slovu.
- Pravidelnost ranního kruhu.
- Práce v menších i větších skupinách dětí.
- Povídání si s dětmi o jiných kulturách a přiblížit jim je.
- Ukázat dětem, že rozdílnosti mezi námi nejsou na škodu.

Úroveň sebeobsluhy:

- Procvičovat základní hygienické návyky.
- Vést k samostatnému používání kapesníku.
- Vést ke správnému postupu při oblékání a svlékání.
- Trénovat práci se zipem.
- Vést k samostatnému obouvání, zouvání.
- Vést k samostatnému úklidu hraček a péči o ně.
- Vést k ukládání a skládání oděvů, obuvi.

Hrubá motorika:

- Účastnit se cvičení v herně, tělocvičně i venku na školním hřišti.
- Trénování pohybu v organizované skupině – ve dvojicích (na svačiny, oběd i venku při procházce na zahradě).
- Vnímání hudby.
- Zpěv u klavíru spojený s tanečky.
- Vést k bezpečnému přenášení židliček.

Jemná motorika, grafomotorika – uvolňování ruky:

- vystřihování;
- modelování;

- práce s kinetickým pískem i s pískem na pískovišti;
- trénování obracení oblečení na líc;
- správně stolování – úchop lžice;
- správné čištění zubů;
- správný úchop – špetkový;
- navlékání korálků;
- stavebnice duplo i dřevěné kostky;
- omalovánky.

Trénovat trpělivost a pozornost:

- prodlužování délky pobytu v ranním kruhu;
- pexeso;
- skládání puzzle;
- magnetické skládanky;
- výtvarné činnosti.

Řeč – rozvoj slovní zásoby:

- Komunikační kartičky.
- Komunikace výhradně v českém jazyce.
- Knihy bez příběhu.
- Opakování a učení nových slov.
- Individuální práce s paní učitelkou.
- Názorná ukázka.
- Metoda tady a teď.
- Řadit obrázky podle předlohy.
- Skládat puzzle podle předlohy.
- Spojovat gesta s pokyny.
- Popis obrázků, knih, okolí.
- Průběžné zaznamenávání naučených slov do záznamového archu (příloha č.6).

Upevňování správné výslovnosti:

- Artikulační hry (gymnastika úst).
- Dechová cvičení.

Nezbytné kompenzační pomůcky

- Vyhovující pomůcky MŠ.
- Obrázkové knihy, encyklopedie.
- Komunikační kartičky.
- Počítač, internet – názorná ukázka.
- Reálné situace ve třídě/jídelně/na zahradě.

Způsob ověřování vědomostí

- Písemnou formou – kontrola práce při činnostech, aktivita při řízené činnosti.
- Ústní formou – pozoruji, jak Tomáš reaguje na své okolí - na mě, na ostatní děti, na rodiče. Sleduji, jak se jeho přístup a chování mění jak během řízené činnosti, tak během volné hry i například při stolování, zkoušení doposud naučených slovíček a učení nových, vše zaznamenávám do připraveného záznamového archu.

Způsob hodnocení

- Slovní hodnocení, razítka (smajlíky).
- Fyzické hodnocení (poplácání, plácnutí rukama).
- Citlivé haptické, mimické i gestické kontakty.

Soustředěná pedagogická péče

- Dvakrát v týdnu – v pondělí a ve čtvrtek se individuálně věnuji Tomášovi a to 5-10 minut, v případě potřeby/ochoty i déle, během ranní volné hry, případně odpoledne.

Dohoda o spolupráci s rodiči

- Rodiče jsou v kontaktu s učitelkou.
- Dorozumívají se stále anglicky.
- Jsou ochotni si potřebné informace z MŠ překládat z češtiny.
- Vyhoví vždy požadavkům paní učitelky.
- Mají zájem, aby se Tomáš naučil český jazyk a nyní zároveň i anglický (navštěvuje jednou týdně kroužek angličtiny).

- Rozhodli se navštěvovat komunitní kruh dětí na základě doporučení paní učitelky – velmi nepravidelně.
- Chodí na hřiště poblíž bydliště, kde je Tomáš v kontaktu s jinými dětmi.
- Snaží se chlapci vysvětlit nutnost a důležitost stravování v MŠ – přesto doma podle české kuchyně stále nevaří.

Pedagogická reflexe

Adaptace/Absence:

Tomášova adaptace se zdá být dokončena. Při příchodu do školky se usmívá, umí hezky pozdravit, doma již s velkým nadšením informuje o dění ve školce. Působí více suverénně, zapojuje se aktivně do činností, vyhledává kontakt jak dětí, tak učitelů. Při druhé fázi IVP je počet absencí velmi zanedbatelný. Opět chyběl za celé období pouze dvakrát.

Komunikace s rodinou:

S rodiči komunikuje stále v rumunštině a občas se setrou zkouší češtinu, protože i pro ni je české prostředí nové – nastoupila na základní školu, při které tato mateřská škola funguje. Sdílejí proto spolu zážitky ze stejného prostředí.

Komunikace s učitelkou:

Umí si přijít pro útěchu, ocení pochvalu a také už odliší situace, kde udělal něco špatně. Umí hezky poprosit a poděkovat v českém jazyce, češtinu respektuje, ale pouze v prostředí MŠ. Respektuje pravidla třídy, která jsou graficky znázorněna. Respektuje paní učitelky.

Komunikace s vrstevníky - Hra:

Ve skupině se již pohybuje sebejistěji, hraje si s dětmi. Navazuje přátelství, zná jména svých kamarádů a správně je oslovuje. Děti Tomáše již respektují a považují ho za součást skupiny. Zapojuje se do společných her včetně těch rolových. Konfliktnost mezi Tomášem a ostatními dětmi je na průměrné úrovni v rámci oddělení.

Úroveň sebeobsluhy:

Umí si sám navléknout ponožky, některé oblečení již sám otočí na líc, ale stále potřebuje pomoci zapnout zip. Je samostatný, co se sebeobsluhy týče, hlavně se již sám umí najíst a dobře drží lžící. V konzumaci školní stravy se lepší, sní vývar, ochutná některá jídla, ale stále jí hlavně suché pečivo. Preferuje chléb s nutellou.

Hrubá motorika:

Hrubá motorika se rozvíjí přiměřeně věku dítěte. Tomáš rád běhá a skáče, je velmi aktivní při pobytu v tělocvičně, venku na hřišti i v herně. Vnímá rytmus a hudbu, umí chytit a hodit míč, udrží rovnováhu a celkově se pohybuje jistě, hbitě, plynule a koordinovaně. To vše i ve větší skupině dětí, kdy se sejde více než jedno oddělení.

Jemná motorika, grafomotorika – uvolňování ruky:

Došlo k intenzivnějšímu rozvoji jemné motoriky. Tomáš už nejen kreslí, ale deformuje papír, rád lepí a stříhá, ač ještě ne úplně úspěšně. Při výtvarných činnostech mu jde velmi dobře špetkový úchop.

Trénovat trpělivost a pozornost:

Trpělivost a pozornost se zlepšují, Tomáš vydrží u některých aktivit až 8 minut a velmi ho baví práce na interaktivní tabuli.

Řeč - rozvoj slovní zásoby:

Z pohledu rozvoje řeči se povedlo úplně eliminovat používání rumunských slov ze strany učitelek. Ty jsou nyní již osločovány kromě jména spíše „pani učitelka“. On sám používá rumunštinu, ale doplňuje ji gesty, které mají učitelky navést k požadovanému. Děti oslovuje jménem, zná jich většinu. Jen děti, které jsou často nemocné, se mu hůře pamatují. Snaží se skládat věty typu „Tobiáš ne uklidit“ atd. Děti mu rozumí a paní učitelky jsou správným mluvním vzorem a intenzivně opakuji jeho věty ve správném tvaru. Tomášův zájem se promítá do ochotného opakování správně formulovaných vět často bez vyzvání učitelek. Při komunikaci s ostatními dětmi je si jistý v základních pokynech, jako jsou: vyčurat, umýt ruce, oblékat, uklízíme, pojď sem, napít, tytyty atp. Při uklízení velmi rád informuje ostatní děti pobíháním po třídě a vykřikováním „uklízíme“. Zná v češtině základní barvy, některá domácí zvířata, části těla, několik druhů potravin, se kterými se často ve školce setkává, a umí napočítat od jedné do deseti – občas s chybou.

Hlavními úkoly druhé fáze individuálního vzdělávacího plánu bylo dokončit adaptaci, rozšířit aktivní i pasivní slovní zásobu a začlenit Tomáše plně do skupiny. Všeho bylo dosaženo v maximální možné míře a IVP hodnotím jako přínosný. Tomáš již plně důvěřuje svým učitelkám, je viditelné, že se v prostředí MŠ cítí být v bezpečí a jeho zájem o dění ve třídě se o hodně zvýšil. Tomáš se nyní aktivně zapojuje do všech

činností v MŠ. Jeho pasivní slovní zásoba českého jazyka je obsáhlá, což lze usoudit z množství podnětů, které sice neumí říct, ale rozumí jim. Aktivní slovní zásoba je přibližně 60-70 slov. Je viditelný Tomášův zájem rozumět češtině a umět v tomto jazyce plnohodnotně komunikovat. Další IVP je již dlouhodobější a to konkrétně na období od ledna do června 2016. Zaměřuje se na individuální práci se skupinou, vytváření přátelství a celkově pozitivního klimatu ve třídě. Druhým opěrným bodem bude intenzivní práce na rozvoji komunikačních dovedností s ohledem na rozšíření aktivní slovní zásoby v českém jazyce.

6.5 Pozorování a práce s dítětem v období leden - červen 2016

Třetí fáze individuálního vzdělávacího plánu je již dlouhodobějšího charakteru, protože Tomáš je již plně adaptovaný na prostředí mateřské školy a je i plnohodnotnou součástí dětské skupiny. Primárně jsem se zaměřila na rozvoj jazykových schopností a dovedností a jeho chování ve skupině.

Aktuální pedagogická diagnostika

Adaptace/Absence: adaptace plně dokončena, je téměř bez absencí.

Komunikace s rodinou: komunikace s rodinou výhradně v rumunštině, rodiče jsou aktivní a ptají se na události dne, Tomáš vše velmi barvitě líčí se zřejmým prožitkem.

Komunikace s učitelkou: reaguje na své jméno, reaguje na podněty v českém jazyce, plně respektuje učitelky a rozumí téměř všemu, co po něm požadují.

Komunikace s vrstevníky: je plně zapojen do skupiny, přátelství upevňuje a udržuje, občas chodí na návštěvy ke kamarádům domů, konflikty jsou na běžné úrovni, domluví si, co potřebuje a skupina ho plně respektuje, umí spolupracovat a chápe cíl společné práce.

Hra: Tomáš se zapojuje do veškerého dění v mateřské škole, je velmi aktivní, hraje si ve větších i menších skupinkách, preferuje hru s auty a legem duplo, v herně, tělocvičně i na hřišti je velmi aktivní.

Úroveň sebeobsluhy: je samostatný, občas potřebuje s něčím pomoci, ale začíná vyhledávat pomoc i u kamarádů, hygienické návyky jsou na úrovni přiměřené věku.

Hrubá motorika: běhá a skáče, vnímá rytmus a hudbu, chytne i hodí míč, po názorné ukázce opakuje, je velmi aktivní a samostatný, odpovídá věku dítěte.

Jemná motorika a grafomotorika: držení tužky v pravé ruce, špetkový úchop naučený, ruka uvolněná, rád razítkuje, modeluje, hraje si s kinetickým pískem, hraje si s vkládačkami, stříhá, lepí, deformuje papír, je kreativní a zručný, odpovídá věku dítěte.

Řeč: převažuje čeština, občas se ho děti při hře ptají, jak se něco řekne rumunsky, on to řekne a společně se tomu smějí, umí efektivně komunikovat.

Trpělivost a pozornost: intervaly udržení pozornosti se adekvátně prodlužují, v ranním kruhu vydrží, zná a respektuje denní režim.

Cíle

Dílčí cíle:

- Udržet důvěru v prostředí MŠ a pedagogický i nepedagogický personál.
- Rozvíjet, udržovat a upevňovat přátelství v rámci skupiny.
- Zabraňovat konfliktům založeným na odlišnostech mezi dětmi.
- Učit efektivně řešit problémy.
- Rozvíjet smysl pro povinnost.
- Učit dodržovat pravidla.
- Aktivně zapojovat do všech činností – pracovat až do konce.
- Upevňovat schopnost porozumět pokynům a jednotlivým pojmům v českém jazyce.
- Rozšiřovat aktivní slovní zásobu v českém jazyce 100-500 slov.
- Upevňovat správnou výslovnost.
- Rozvíjet souvislé vyjadřování.
- Rozvíjet jemnou motoriku, grafomotoriku – uvolňování ruky, správný úchop.
- Trénovat trpělivost, pozornost.

Pedagogické postupy

Adaptace/Absence:

- Udržet získanou důvěru.
- Vstřícné jednání.
- Pokárat, pochválit, ocenit – nastavit rovný přístup ke všem, ukázat, že špatné chování není omluvitelné jen z důvodu neznalosti jazyka.

Komunikace s rodinou:

- Udržet komunikaci na současné úrovni a přizpůsobit ji aktuálním situacím.

Komunikace s učitelkou:

- Iniciativa je spíše ze strany Tomáše, což je podporováno.

Komunikace s vrstevníky – Hra:

- Společné hry s nutností porozumět základním pravidlům – jednoduché i trochu složitější.
- Pravidelnost denního režimu.
- Práce v menších i větších skupinách dětí.
- Povídání si s dětmi o jiných kulturách a přiblížit jim je.
- Povídání si s dětmi, dát dostatek prostoru k souvislému vyjádření.

Úroveň sebeobsluhy:

- Naučit pracovat se zipem.
- Podporovat apetit k různým jídlům.

Hrubá motorika:

- Cvičení v herně, tělocvičně i venku na školním hřišti.
- Trénování pohybu v organizované skupině – ve dvojicích (na svačiny, oběd i venku při procházce na zahradě).

Jemná motorika, grafomotorika – uvolňování ruky:

- vystřihování;
- modelování;
- lepení;
- práce s kinetickým pískem i s pískem na pískovišti;
- trénování obracení oblečení na líc;
- důraz na správnou sebeobsluhu;
- správné stolování – úchop lžice, vyzkoušet používat příbor;
- správné čištění zubů;
- správný úchop – špetkový;
- navlékání korálků;
- stavebnice duplo i dřevěné kostky;
- omalovánky;
- pracovní listy;

- labyrinty;
- třídění;

Trénovat trpělivost a pozornost:

- pexeso;
- skládání puzzle;
- magnetické skládanky;
- výtvarné činnosti;
- pracovní listy;

Řeč – rozvoj slovní zásoby:

- Komunikační kartičky.
- Knihy s příběhem.
- Encyklopedie.
- Komunikace výhradně v českém jazyce.
- Opakování a učení nových slov.
- Souvislé vyjadřování – spojování slov do jednoduchých vět.
- Dechová a artikulační cvičení.
- Orofaciální rozcvička.
- Individuální práce s paní učitelkou.
- Názorná ukázka.
- Metoda tady a teď.
- Průběžné zaznamenávání naučených slov do záznamového archu (příloha č.6).
- Řadit obrázky podle předlohy.
- Skládat puzzle podle předlohy.
- Spojovat gesta s pokyny.
- Popsat, co vidí na obrázku.

Upevňování správné výslovnosti:

- Artikulační hry (gymnastika úst).
- Dechová cvičení.

Nezbytné kompenzační pomůcky

- Vyhovující pomůcky MŠ.
- Knihy – obrázkové, dějové, encyklopedie.

- Komunikační kartičky.
- Počítač, internet – názorná ukázka.
- Reálné situace ve třídě/jídelně/zahradě.

Způsob ověřování vědomostí

- Písemnou formou – kontrola práce při činnostech, aktivita při řízené činnosti.
- Ústní formou – pozoruji, jak Tomáš reaguje na své okolí - na mě, na ostatní děti, na rodiče. Sleduji, jak se jeho přístup a chování mění jak během řízené činnosti, tak během volné hry i například při stolování, zkoušení doposud naučených slovíček a učení nových.

Způsob hodnocení

- Slovní hodnocení, razítka (smajlíky).
- Fyzické hodnocení (poplácání, plácnutí rukama).
- Citlivé haptické, mimické i gestické kontakty.

Soustředěná pedagogická péče

- Dvakrát-třikrát v týdnu – individuálně se věnuji Tomášovi 5-10 minut, v případě potřeby/ochoty i déle, během ranní volné hry, případně odpoledne.

Dohoda o spolupráci s rodiči

- Rodiče jsou stále v kontaktu s učitelkou, spolupracují.
- Dorozumívají se stále anglicky.
- Intenzita návštěv komunitního kruhu se nijak nezměnila, rodiče jsou velmi pracovně vytížení.

Pedagogická reflexe

Adaptace/Absence:

Tomášova adaptace již byla plně dokončena. Ve školce se cítí v bezpečí a plně důvěřuje pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům. Počet absencí v třetí fázi je 14 dní, z čehož 10 dní strávil Tomáš s rodinou na dovolené v Rumunsku. Z důvodu nemoci tedy chyběl pouze 4 dny za 6 měsíců.

Komunikace s rodinou:

Oproti předchozímu hodnotícímu období nedošlo k žádným výrazným změnám.

Komunikace s učitelkou:

Je znatelná iniciativa ze strany Tomáše. Doptává se na jednotlivá označení předmětů v českém jazyce nejen učitelek, ale i ostatních dětí. Je viditelný jeho zájem komunikovat a radost z toho, že rozumí a umí vyjádřit svá přání a potřeby.

Komunikace s vrstevníky - Hra:

Učitelky již nefungují jako prostředník při komunikaci mezi Tomášem a ostatními dětmi. Je velmi aktivní, udržuje přátelství s kamarády, zná jména všech dětí ve třídě i napříč jinými odděleními. Je temperamentní, ale nekonfliktní. V herně, tělocvičně i venku na hřišti je Tomáš velmi aktivní a velmi málo je ho vidět při klidové činnosti. Je velmi šikovný a manuálně zručný. Ve třídě patří k té skupince dětí, která s názornou ukázkou zvládne i složitější úkoly například v oblasti tvoření a výtvarných činností. Ve skupině se stal jednou z vůdčích osobností.

Úroveň sebeobsluhy:

Je velmi pořádný a stará se o své věci. Tomáš je již plně zvyklý na denní režim ve školce a případné změny zvládá dobře, přičemž respektuje pravidla, která jsou ve školce nastavena. Umí si zapnout mikinu i bundu na zip – výrazný pokrok.

Hrubá motorika:

Hrubá motorika se rozvíjí přiměřeně věku.

Jemná motorika, grafomotorika – uvolňování ruky:

Jemná motorika se rozvíjí přiměřeně věku.

Trénovat trpělivost a pozornost:

Díky podstatnému času strávenému ve školce a téměř nulové absenci se jeho dovednost ovládat český jazyk rapidně zlepšila, což mělo mimo jiné i vliv na jeho postavení ve skupině. Tomáš již chápe význam spolupráce, a co přináší za výhody. Jeho schopnost udržet pozornost se adekvátně prodlužuje. Velmi rád si prohlíží knihy – o dinosaurech a letadlech – ty s reálnými obrázky.

Řeč - rozvoj slovní zásoby:

Tomášova schopnost komunikovat v českém jazyce se výrazně zlepšila. V rámci skupiny i vůči učitelkám umí vyjádřit svá přání i potřeby. V červnu je v rámci ranního kruhu schopný se souvisle vyjádřit, je mu rozumět a jeho sdělení jsou pochopitelná.

Samozřejmě nejsou bezchybná. Tomášovi dělá problém skloňování, často zaměňuje koncovky u ženského a mužského rodu, což je ovlivněno sestrou docházející do základní školy, velký problém mu zatím dělají předložky. Jelikož ale bude příští rok bráný již jako předškolák, je v plánu v intenzivní individuální péči pokračovat a bude převažovat práce s pracovními listy, což by celkově mělo ukotvit správnou gramatickou stránku řeči a podpořit schopnost se soustředit.

Dílčích cílů v poslední fázi individuálního vzdělávacího plánu bylo opět dosaženo v maximální možné míře. Podle komunikačních kartiček a knih, které autorka práce při své práci využívala je prokazatelný naučený počet slov 250-300 v aktivní slovní zásobě. Pasivní zásoba je samozřejmě obsáhlejší. Tomáš rozumí pokynům od učitelek, které hovoří pouze v češtině. Ochotně komunikuje i například s učiteli z jiných oddělení, či s kuchařkami. Jeho schopnost se souvisle vyjadřovat je na velmi dobré úrovni. Otázkou nyní zůstává, jaký vliv budou mít na Tomáše následující 2 měsíce prázdnin, které stráví společně se svou rodinou v Rumunsku.

7 Shrnutí výsledků

Na začátku praktické části byly definovány 3 výzkumné otázky, na které výsledky práce odpověděly následovně:

První výzkumná otázka: Jak efektivně začlenit dítě s OMJ do mateřské školy?

Problematika začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího procesu je dnes hojně diskutovaným tématem. Společnost se zabývá možnostmi, jak tento proces všem zainteresovaným co nejvíce usnadnit: dětem, jejich rodičům i pedagogům. Jedním z nástrojů, který prokazatelně zlepšuje situaci a který jsem využila i pro tuto práci, je vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Neexistuje jednotný požadavek na podobu tohoto plánu, přesto cíl je stejný: použitelnost při rozvíjení dítěte podle konkrétních možností a vzdělávacích potřeb. IVP v této práci je výsledkem cílevědomé a plánové aktivity, která se stala východiskem pro mou práci. Prostřednictvím IVP jsem ověřila, že efektivní začlenění dítěte s OMJ do skupiny spočívalo ve stanovení jasných cílů práce s dítětem. Bylo potřeba se zaměřit na rozvoj pro-sociálních a jazykových kompetencí dítěte; na rozvoj jemné i hrubé motoriky a trpělivosti, které napomáhaly k sebejistějšímu vystupování dítěte ve skupině vrstevníků; na intenzivní práci právě se skupinou, do které má být dítě začleňováno; mimo jiné i na spolupráci s rodinou, které má nezastupitelnou roli v životě dítěte a jejíž hodnoty a postoje dítě přejímá. Šlo tedy o vytvoření plánu komplexní systematické práce s Tomášem, který tento plán, vzhledem ke svému SVP, potřeboval. IVP lze považovat za jeden z nástrojů pro dnes tak vyžadovanou inkluzi, jejímž jedním z mnoha cílů je i usnadnit začleňování dětí s OMJ do škol.

Druhá výzkumná otázka: V jakém rozsahu lze naučit dítě s OMJ český jazyk v časovém horizontu jednoho školního roku, tj. 10 měsíců?

V rámci vytvořeného IVP bylo jedním z mých hlavních cílů rozvíjet u 3 letého jinojazyčného chlapce Tomáše ovládat český jazyk v maximální možné míře za pozorované období, tedy školní rok 2015/2016. Pro tuto potřebu jsem si vytvořila komunikační kartičky s různým zaměřením, které jsem využívala při přímé individuální práci s Tomášem. Díky častému opakování a zábavné formě, která Tomáše zaujala, se

mi povedlo prokazatelně naučit Tomáše 250 – 300 slov v oblastech jako jsou například zvířata, lidské tělo, oblečení, místa, dopravní prostředky, barvy, domácnost atp. Ovládat český jazyk samozřejmě neznamená mít jen rozsáhlou slovní zásobu, ale je to základní kámen, na kterém se dá následně stavět. Postupně tedy docházelo k propojování podstatných jmen, sloves a přídavných jmen. Na konci školního roku byl již Tomáš schopný se souvisle vyjádřit tak, aby mu bylo porozuměno. Gramatická stránka řeči je stále nedokonalá, ale umění domluvit se a vyjádřit své základní potřeby a přání je klíčovým faktorem pro úspěšné zapojení do dění v MŠ.

Třetí výzkumná otázka: Lze ovlivnit chování skupiny vrstevníků vůči integrovanému jedinci, v tomto případě dítěti s OMJ?

Jako vedlejší efekt, který ale považuji za neméně důležitý, je aktuální schopnost Tomáše sebevědomě se pohybovat ve skupině. Díky systematickému pozorování jsem schopná reflektovat postupný průběh jeho začleňování a interakcí s ostatními dětmi i zaměstnanci mateřské školy. Díky IVP jsem si uvědomila důležitost nejen práce učitelek s Tomášem, ale i s celou skupinou. Po společné domluvě s kolegyní jsme záměrně pracovaly se skupinou, aby byla schopná respektovat a přijmout někoho odlišného. V tomto případě byla odlišností neznalost českého jazyka. Děti se intenzivně seznamovaly s rodnou rumunskou kulturou Tomáše a my se jim snažily vysvětlit, že odlišnost nemusí být vždy považována za negativum. Že kromě odlišností, které mezi sebou máme mimochodem všichni, jen některé jsou patrnější, mají děti i spoustu společného – například chuť si hrát atp. Z vyhodnocení všech tří fází IVP je tedy patrné, že ovlivnit skupinu lze, je k tomu ovšem zapotřebí intenzivní a systematická práce. Jako prostředky mohou sloužit jednoduché skupinové hry a aktivity s jednoduchými pravidly, při kterých není potřeba znalosti českého jazyka; aktivity v menších, či větších skupinách; pravidelnost denního režimu a hlavně intenzivní komunikace se skupinou a poskytnutí dostatečného prostoru pro vyjádření pocitů a myšlenek dětí. Důležité je také být dobrým příkladem, protože děti v předškolním věku berou učitele ve školce jako jeden ze svých velkých vzorů. Učitel je zde pro vytvoření dobrého klimatu, pro pomoc, ale i povzbuzení a ocenění při řešení vzniklých nedorozumění.

8 Diskuse

Na základě teoretické části jsem si stanovila cíle praktické části. Z nich vycházely i výzkumné otázky, na které se mi díky akčnímu kvalitativnímu výzkumu podařilo nacházet odpověď. V průběhu zpracování práce mě však napadaly i další možné otázky související s tématem práce: Podpora jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Z mého pohledu jsem se soustředila převážně na práci s Tomášem v prostředí mateřské školy. Otázkou ale je, jaký vliv by měla například intenzivnější práce s rodinou v jejich domácím prostředí. Nejen s rodiči, ale i se starší sestrou, která je ve stejné situaci jako Tomáš, jen s tím rozdílem, že je na základní škole, kde je znalost jazyka velmi vyžadována. Kdybych například měla možnost a časové prostředky, abych docházela pravidelně do rodiny a sledovala jejich vzájemné interakce, možná bych dokázala ještě lépe připravit IVP a také důmyslněji pracovat s Tomášem. Možná bych dokázala rodičům důležitost kontaktu s českými mluvčími vrstevníky i mimo prostředí mateřské školy – v komunitním kroužku, na různých zájmových aktivitách. Možností by také bylo, kdyby sestra Tomáše pravidelně v některý den v týdnu docházela do mateřské školy (například místo odpoledního pobytu ve školní družině) a procházela by spolu s Tomášem a učitelkou obrázkové knihy a připravené materiály. Jak by tato alternativa ovlivnila Tomášův vztah k českému jazyku a celkově i proces osvojování si českého jazyka.

Další otázka, která vyvstala v průběhu zpracování mé bakalářské práce je: Jak by probíhalo začleňování dítěte s OMJ v alternativní mateřské škole? Napadla mě například lesní mateřská škola, která využívá otevřená přírodní prostranství. Jak by asi v tomto programu probíhala intenzivní práce na rozvoji jazykové kompetence. Zda by například nedocházelo k přirozenějšímu začleňování Tomáše do kolektivu vzhledem k volnému pohybu. Jiným příkladem by mohla být například práce s dítětem s OMJ v Montessori mateřské škole a dalších typech alternativních mateřských škol.

K zamyšlení je i úvaha, jak by probíhalo začleňování jinojazyčného dítěte v jiné fázi vývoje – například ve věku 6 let a na to navazuje otázka: Kdyby bylo jinojazyčné dítě v předškolním věku začleňováno do třídy homogenní, jak by tento proces vypadal a jak by vypadal při začleňování do třídy heterogenní. Bylo by osvojování jazykových kompetencí nového jazyka složitější vzhledem k spíše ukotvenému mateřskému jazyku,

nebo by bylo snazší vzhledem k pokročilejšímu stádiu vývoje centrální nervové soustavy dítěte.

Asi poslední otázkou, která mě napadla je: Jak bude dítě s OMJ reagovat na změnu třídních učitelek v následujícím školním roce? Tuto otázku mohu z vlastní zkušenosti reflektovat. Tomáš je v letošním roce v jiné třídě a s jinými třídními učitelkami, než které měl v roce předchozím, pro tuto práci klíčovém. Změnu snášel velmi dobře, na nové učitelky si rychle přivykl a to hlavně díky častému setkávání všech oddělení na hřišti a při různých akcích. Děti i učitele se napříč odděleními znají a jsou na sebe zvyklé. Nemají spolu navzájem samozřejmě takový vztah, jako je tomu v jednom oddělení, ale rozhodně si nejsou cizí. Otázkou může být, jak by tomu bylo při přechodu například na detašované pracoviště, kde kontakt nebývá tak intenzivní.

To všechno jsou samozřejmě jen náměty pro další výzkumnou činnost. Cíle této práce však byly naplněny v plném rozsahu.

Závěr

Předkládaná práce se zabývá podporou jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Teoretická část práce se zabývá představením obrazu dnešní společnosti s ohledem na multikulturní výchovu, komunikací spolu s podrobným popisem vývoje dětské řeči a legislativními podmínkami vzdělávání dětí s OMJ. Praktická část pak plynule navazuje na poznatky získané v části teoretické. Na začátku práce jsem si stanovila 3 cíle, kterých jsem chtěla svým výzkumem dosáhnout. První cíl byl začlenit dítě s OMJ do skupiny vrstevníků v časovém horizontu jednoho školního roku. Druhým cílem bylo ověřit individuální vzdělávací plán se zaměřením na rozvoj komunikačních kompetencí. A posledním cílem bylo sledovat reakci skupiny vrstevníků v přítomnosti dítěte s OMJ a ověřit její schopnost přijmout toto dítě mezi sebe.

Na základě vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu v celoročním rozsahu, jehož cílem bylo mimo jiné i intenzivně pracovat se skupinou dětí jsem první cíl naplnila. Tomáš je na konci školního roku 2015/²⁰¹⁶ již plnohodnotnou součástí skupiny, která ho vnímá jako sobě rovného. Při ověřování míry začlenění Tomáše do skupiny vrstevníků jsem se soustředila i na rozvoj komunikačních kompetencí. Jednotlivé fáze IVP zvyšovaly svou náročnost v této oblasti, což svědčí o pozitivním směřování. Jako důkaz může sloužit i tabulka v příloze č.6, dokazující nárůst aktivní slovní zásoby. Spolu s cílem prvním souvisí i cíl třetí, kdy jsou v jednotlivých IVP popsány reakce vrstevníků na přítomnost dítěte s OMJ v různých fázích procesu začleňování. Skupina a Tomáš se k sobě na počátku školního roku chovali odměřeně, komunikace vázla, ale s postupem času si k sobě našli cestu ať už skrze intenzivní práci učitele, či pomocí volné hry, která přirozeně nabízí možnost navazovat vztahy. Také jistě proto, že chlapec měl o děti zájem a jeho jednání s dětmi mělo silnou interakční povahu.

Díky této práci jsem si uvědomila, jakou roli v životě hraje rodina, jaké nezpochybnitelné vazby mezi sebou její členové mají a jakou komplikaci může přinést taková skutečnost, jako je jinojazyčné prostředí. V případě mé práce jsem se snažila maximálně vyjít vstříc potřebám dítěte i jeho rodiny, což mělo bezpochyby pozitivní vliv na adaptaci i následné začleňování do kolektivu. Je potřeba si uvědomit, jak velký

vliv může mít pouze pozitivní, vstřícný, otevřený a hlavně individuální přístup pedagoga v různých situacích, které mohou v mateřské škole nastat.

Bakalářská práce včetně její teoretické i praktické části pro mě byla velkým přínosem. Možnost přímo sledovat a participovat na procesu začleňování dítěte s OMJ do skupiny vrstevníků a aktivního rozvoje nového jazyka mi přinesla mnoho zajímavých poznatků, ale i dalších otázek. Práce mě obohatila o konkrétní zkušenosti a rozšířila mi mé obzory v oblasti inkluze v předškolním vzdělávání.

Použité zkratky

CIC – Centrum pro integraci cizinců

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN – organizace spojených národů

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

TVP – třídní vzdělávací program

Seznam příloh

1. Ukázkové komunikační kartičky využívané pro individuální práci s Tomášem.
2. Ukázka komunikačních kartiček využívaných při skládání jednoduchých vět.
3. Ukázka obrázkových knih, které byly používány za účelem rozšiřování slovní zásoby.
4. Ukázka encyklopedií, které byly velmi využívány při realizaci třetí fáze individuálního vzdělávacího plánu.
5. Dotazník, který rodiče vyplnili krátce po nástupu Tomáše do mateřské školy.
6. Záznamový arch aktivní slovní zásoby s ohledem na jednotlivé fáze IVP.

Prameny a literatura

Oficiální dokumenty, výroční zprávy

„*Migration and Integration: Residence law and policy on migration and integration in Germany*“. Federal Ministry of the Interior. Berlin: Federal Ministry of the Interior, 2008.

Školní vzdělávací program „*Pramínek*“.

„*Úmluva o právech dítěte*“. OSN. Naposledy staženo 17. března 2017.
<http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

„*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*“. MŠMT. Naposledy staženo 13. března 2017.
<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Edice a literatura

Anderlik, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014.

Bezděková, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. Praha: Arista Books, 2014.

Bytešníková, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012.

Čukovskij, Kornej Ivanovič. *Od dvou do pěti*. Praha: Albatros, 1975.

Hájková, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015.

Hájková, Vanda a Strnadová, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010.

Jucovičová, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009.

Kaprálek, Karel a Zdeněk Bělecký. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011.

- Koťátková, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014.
- Langmeier, Josef a Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006.
- Lažová, Ladislava. *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál, 2013.
- Linhartová, Tereza a Stralczynská, Barbora Loudová. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta, o.p.s., 2014.
- Průcha, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011.
- Průcha, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál, 2007.
- Průcha, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011.
- Průcha, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- Šišková, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001.
- Šišková, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Praha: Portál, 2008.
- Šmelová, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006.
- Zelinková, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2011.
- Žiaková, Katarína. *Ošetrovatel'stvo: teoria a vedecký výskum*. Martin: Osveta, 2009.

Internetové zdroje

- „Centra na podporu integrace cizinců“. CPIC. Naposledy staženo 1. dubna 2017.
<http://www.integracnicentra.cz/>
- „CIC – centrum pro integraci cizinců“. CIC. Naposledy staženo 1. dubna 2017.
<http://www.cicpraha.org/>
- „Co je Schengen“. Euroskop.cz. Letzter Zugriff 21. November 2016.
<https://www.euroskop.cz/300/sekce/co-je-schengen/>

„Dotační a rozvojové programy – základní přehled a kontakty“. MŠMT. Naposledy staženo 17. března 2017. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dotacni-rozvojove-a-operacni-programy>

„Jazyková podpora“. META. Naposledy staženo 2. dubna 2017. <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/jazykova-podpora>

„META - společnost pro příležitosti mladých migrantů“. META. Naposledy staženo 1. dubna 2017. <http://www.meta-ops.cz/>

„Podpurná opatření v MŠ“. META. Naposledy staženo 2. dubna 2017. <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/podpurna-opatreni-pro-deti-s-omj-v-ms>

„RVP PV leden 2017“. NÚV. Naposledy staženo 13. května 2017. <http://www.nuv.cz/file/775/>

„Sociální integrace“. Člověk v tísni. Naposledy staženo 13. května 2017. <https://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-prace>

„Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele“. MŠMT ČR. Naposledy staženo 13. března 2017. <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2015). Trends in International Migrant Stock: The 2015 revision (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2015).

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				